Niveau(x) d'enseignement : 2 Numéro EDUQ : 9270593
Centre d'intérêt : 871

Gillain, Anne

Comment favoriser la consolidation du réseau des garderies de l'Outaouais : trois propositions : l'analyse du milieu, la sensibilisation aux projets de changement et la création d'un centre de ressources / par Anne Gillain. -- [Rimouski?] : A. Gillain, 1991.
v, 266 f. : ill. ; 28 cm.

Titre de la couv. : "Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Rimouski comme exigence partielle de la maîtrise en éducation"
Bibliogr. : f. [213]-220.

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Rimouski

Descripteur(s) : Garderie • Services de garde • Analyse de besoins • Changement • Adaptation au changement • Perfectionnement du personnel • Relation d'aide • Centre de documentation • Questionnaire • Education préscolaire

Identificateur(s) de nom : Outaouais

Identificateur(s) de sujet : Réseau • Recherche qualitative

Ce rapport de recherche vise à favoriser la consolidation du réseau de communication entre les garderies de l'Outaouais et à faciliter l'émergence d'une structure collaboratrice de soutien et de développement pour les éducateurs. Le premier chapitre décrit la motivation initiale du projet, les questionnaires soulevés, le milieu dans lequel se déroule le projet et les intervenants en présence. On s'y attarde surtout à l'accroissement de la qualité des services de garde et aux moyens pour l'assurer. Le deuxième chapitre est un survol de la théorie explorée sur le développement professionnel, le changement planifié, la relation d'aide, la genèse des réseaux et la recherche qualitative. Le chapitre suivant expose les stratégies choisies pour encadrer la démarche, en particulier les lignes directrices proposées par Havelock (1973) et celles de Bhola (1982). Le quatrième chapitre relate les descriptions des différentes phases du projet, au centre, une étude des besoins et de la dynamique du milieu et adjacentes à celle-ci, la mise sur pied d'un centre de ressources d'une part et la création d'un noyau de changement d'autre part. Le dernier chapitre analyse l'ensemble du projet, son impact et ses limites. Il projette un regard sur les suites possibles.

Type de document :

374073

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL

COMMENT FAVORISER LA CONSOLIDATION DU RÉSEAU DES GARDERIES DE L'OUTAOUAIS; TROIS PROPOSITIONS: L'ANALYSE DU MILIEU, LA SENSIBILISATION AUX PROJETS DE CHANGEMENT ET LA CRÉATION D'UN CENTRE DE RESSOURCES.

RAPPORT DE RECHERCHE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

par

ANNE GILLAIN

AOUT 1991

REMERCIEMENTS

La démarche de la maîtrise a été l'occasion de regarder le milieu d'éducation préscolaire avec un grand angle. Elle a généré une réflexion sur le programme de T.E.S.G. dans lequel nous étions impliqués et son impact sur le milieu. Notre projet, nous en sommes conscients, n'est qu'un maillon dans la chaîne du développement du milieu: ce qui nous force à considérer notre travail avec humilité. La rédaction de ce travail nous a permis de faire le bilan des compétences acquises grâce aux cours, aux lectures mais surtout grâce à l'expérience d'un projet vécu.

La fin du projet nous entraine à définir de nouveaux objectifs professionnels et personnels et d'autres projets. Car nous savons que nous nous renouvelons en explorant, en tentant de nouvelles expériences, que c'est en entreprenant des projets que nous avons le pouvoir d'inventer notre vie et l'avenir. Demain tout recommence.

En mettant le point final à ce document nous nous rendons bien compte que nous sommes débiteurs de toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin (parfois même à leur insu) à notre travail. Notre plus grosse dette va, bien sûr, à notre tuteur, Steen Esbensen, qui a fait preuve d'une infinie patience, a prodigué conseils et encouragements mais surtout qui a généreusement partagé son savoir. Nous devons également beaucoup à nos professeurs à la maîtrise et en particulier à Lorraine Savoie-Zajc qui alliant accueil chaleureux, écoute respectueuse et rigueur intellectuelle, nous a mis

sur des pistes précieuses. Nous pensons aussi à nos collègues Diane Létourneau et André Dupré pour leur intensité, leur soutien à travers les hauts et les bas du travail d'équipe, à Jacques Mauffette pour sa révision attentive, à Diane Bourgeois pour son affable disponibilité et son efficacité. Mais c'est surtout dans l'affection des amis, l'amour inconditionnel de la famille que nous avons puisé le courage de persévérer... et aussi dans le regard des enfants.

AVANT-PROPOS

L'auteure a été enseignante au Collège de l'Outaouais de 1985 à 1990. Une des trois fondatrices du Département de technique d'éducation en services de garde mis sur pied en 1985-1986, elle fut responsable de l'organisation et la supervision des stages des étudiantes ce qui l'amena à fréquenter les garderies de la région.

À cette époque, le département se donnait pour mission la formation d'éducatrices compétentes mais aussi une implication progressive dans le milieu des garderies.

Avec les années, l'équipe des professeurs a grandi. Tous les membres ont été engagés à différents moments et à des degrés divers dans une partie ou l'ensemble du projet qui va être décrit. Cependant l'auteure, inscrite à la maîtrise a pris l'initiative de la recherche théorique du projet et a assumé un certain leadership dans son avancement. Elle fut mandatée par le groupe pour en représenter certains aspects auprès de l'administration du CEGEP et du milieu de garderies particulièrement en ce qui a trait à la création d'un centre de ressources pour les intervenants du préscolaire. Le nous utilisé dans ce texte est donc parfois un nous individuel et parfois collectif. Nous préciserons en cours d'écriture les responsabilités de chacun; ce qui fut initiative personnelle de l'auteure et ce qui fut entreprise de groupe.

C'est dans ce cadre et ces limites que s'est réalisé le projet. Nous ferons état ici des démarches entreprises et des résultats obtenus pendant ces quatre années.

TABLE DES MATIERES

Page

REMERCIEMENTS ii

AVANT-PROPOS iv

TABLE DES MATIERES vi

LISTE DES TABLEAUX viii

LISTE DES FIGURES ix

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I. PROBLÉMATIQUE 4

1. Historique 5

2. Qualité 7

A. Les recherches 7
B. Les indicateurs de qualité 8

3. Contexte régional 11

A. Historique 11
B. Situation en 1986 15

4. Le projet 24

A. But 24
B. Objectifs 25
C. Les moyens 25
D. Les intervenants 27

CHAPITRE II. CADRE THÉORIQUE 29

1. Le développement professionnel 29

A. Définition 30
B. Problèmes du développement professionnel en éducation préscolaire 33

C. Description de certains programmes ... 35
D. Autres outils de développement professionnel ... 37
E. Les lignes à suivre ... 40

2. Le changement planifié ... 41

A. Définition ... 41
B. La recherche-action ... 42
C. D'autres perspectives ... 59
D. Conception du changement ... 71
E. Définition du rôle de l'agent de changement ... 72

3. La relation d'aide ... 74

A. Objectifs ... 75
B. Caractéristiques des intervenants ... 76
C. La relation entre l'aidant et l'aidé ... 78
D. Processus ... 81

4. La notion de réseau ... 87

5. La recherche qualitative ... 93

CHAPITRE III. MÉTHODOLOGIE ... 99

1. Type de recherche ... 99

2. Choix des modèles ... 101

3. Description du modèle cadre et son application ... 103

A. La relation ... 103
B. Le diagnostic ... 104
C. Acquisition de ressources ... 108
D. Choix de solutions ... 108
E. Adoption ... 122
F. Stabilisation du changement ... 127

4. Rôle de l'agent ... 129

5. Évaluation et limites de la recherche ... 130

6. Fin de la recherche ... 131

7. Échéancier ... 132

CHAPITRE IV. RÉALISATION ET RÉSULTATS 133

1. La relation avec le milieu 136

2. Le diagnostic 140

   A. Les entrevues 142
   B. Les documents 145
   C. Facteurs facilitants et restreignants 147

3. Acquisition des ressources 149

4. Choix de solutions 150

5. Réalisation et résultats des différents volets ou adoption 151

   A. Sensibilisation au changement 151
   B. Le questionnaire et ses résultats 162
   C. Le centre de ressources 183

6. Évaluation des trois volets 198

   A. La sensibilisation au changement 198
   B. L'analyse du milieu 199
   C. Le centre de ressources 201

CONCLUSION 205

BIBLIOGRAPHIE 213

ANNEXES

1. Questionnaires 221
2. Cartes des réseaux des garderies et tableau cumulatif des échanges entre garderies 232
3. Résultats du questionnaire 245
4. Résumé des résultats du questionnaire 258

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		page
1	Tableau des étapes selon Brammer et Havelock	82
2	Tableau des modèles utilisés	102
3	Tableau des configurations relationnelles de Bhola	110
4	Tableau des étapes et principales actions	134
5	Tableau des échanges entre les garderies et certains organismes	170
6	Tableau des échanges entre les garderies et les maisons de formation	171
7	Tableau des échanges entre les garderies et les services de santé	171
8	Tableau des échanges entre les garderies et autres organisations	172
9	Tableau cumulatif des échanges entre garderies	244
10	Tableau des expertises	246
11	Tableau des ateliers choisis	247
12	Tableau des ateliers suggérés	248
13	Tableau des besoins en information	250
14	Tableau des besoins en matériel	252
15	Tableau des revues consultées	254
16	Tableau des activités et participation	255
17	Tableau de la participation aux colloques	257

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
1	La relation d'aide selon Brammer	79
2	La relation d'aide selon Havelock	79
3	Cartes des réseaux des garderies	234

INTRODUCTION

Ce document est un compte-rendu de l'ensemble d'une démarche de type recherche-action entreprise auprès des garderies dans le milieu de l'Outaouais.

Notre recherche a surtout porté sur une meilleure connaissance de ce milieu afin de récolter des données précises en vue d'identifier et analyser des interventions spécifiques futures. Il s'agit donc principalement d'un portrait mouvant d'une organisation: le réseau des garderies de l'Outaouais. L'agent de changement, impliqué dans le milieu sur une longue période de temps a tenté d'esquisser la scène des interactions à l'intérieur de ce système. Nous voulions à la fois recueillir de l'information et aider à combler des besoins, préciser la conjoncture et proposer des solutions concrètes.

Très vite un problème a été identifié: l'isolement des éducatrices (éducateurs). Un outil privilégié est apparu souhaitable: la création d'un centre de ressources pour les éducatrices (éducateurs). Nous avons donc investi une partie de nos énergies dans la mise sur pied d'un tel service. Un autre volet de ce projet fut un effort de sensibilisation du réseau des garderies à la nécessité et aux possibilités de changement en garderies. C'est avec l'aide de nos étudiantes stagiaires que nous nous sommes attaqués à ce problème. Nous avons défini trois stratégies différentes pour arriver à nos fins.

C'est à la lecture de ce projet tripartite que nous vous invitons, de sa conception aux événements prévus et imprévus de son histoire, de ses méandres, avancées, reculs, ses réalisations et les espoirs qu'il permet d'entrevoir..

Le premier chapitre décrit la motivation initiale du projet, les questionnements soulevés, le milieu dans lequel se déroule le projet et les intervenants en présence. On s'y attarde surtout à l'accroissement de la qualité des services de garde et aux moyens pour l'assurer. Nos interrogations nous ont amené à chercher des réponses dans les ouvrages de différents domaines: changement planifié, recherche action et recherche qualitative, relation d'aide et développement professionnel ainsi que sur la genèse des réseaux. Le deuxième chapitre est donc un survol de la théorie explorée pour trouver des bases à la construction du projet. Le chapitre suivant expose les stratégies choisies pour encadrer la démarche en particulier les lignes directrices proposées par Havelock (1973) et celles de Bhola (1982).

Le quatrième chapitre relate les descriptions des différentes phases du projet. Celui-ci se présente comme un tryptique. Au centre du projet, une étude des besoins et de la dynamique du milieu et adjacentes à celle-ci, la mise sur pied d'un centre de ressources d'une part et la création d'un noyau de changement d'autre part.

Le dernier chapitre analyse l'ensemble du projet, son impact et ses limites. Il projette un regard sur les suites possibles.

En résumé, ce rapport décrit les actions planifiées d'intervenants dans le domaine des garderies pour créer un réseau de soutien et d'inter-développement dans le but d'améliorer la qualité de vie des enfants en milieu de garde. Voyons donc comment on en est arrivé là.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

L'idée de ce projet d'étudier "comment faciliter la consolidation du réseau des garderies de la région 07" est née en automne 1986, après une série de visites dans plusieurs milieux de garde de l'Outaouais. À première vue le système nous a semblé disparate. Devant la diversité des valeurs, des styles d'organisation des différentes garderies, un questionnement s'est imposé: ces inégalités d'aménagement, de pédagogie, affectaient-elles la qualité des services offerts et donc le développement des enfants qui en jouissaient?

Mais cette situation était-elle si surprenante? Était-elle exceptionnelle? Il fallait replacer ces constatations dans un contexte plus large; celui du développement des garderies au Québec. Cloutier et Tessier (1978) notent qu'il est difficile de trouver des principes éducatifs clairs à l'intérieur du réseau provincial des garderies. Ils notent des écarts marqués entre les milieux de garde. Comment expliquer un si faible consensus?

Un survol historique de la naissance des garderies au Québec nous donne quelques explications. En effet les garderies au Québec telles que nous les connaissons maintenant sont jeunes et leur croissance au départ s'est faite de façon "sauvage" c'est-à-dire sans direction et avec peu de ressources.

1. HISTORIQUE

La plupart des garderies au Québec ont vu le jour dans les années 70. À cette époque, la moitié des femmes sont au travail à l'extérieur de la maison et c'est pour répondre aux besoins de garde supplémentaire des familles que des garderies sont implantées. Années de pionniers, de revendications par les associations réclamant un vrai système de garde. Années de luttes pour la survie des garderies existantes, de problèmes financiers. Chacun se débrouille "avec les moyens du bord". À cette époque les garderies relèvent du Ministère des Affaires Sociales.

En décembre 1979 le gouvernement du Québec va créer l'Office des services de garde à l'enfance qui va relever de la ministre à la condition féminine. Ce nouvel organisme est chargé de contrôler et coordonner le développement des garderies au Québec et d'en assurer la sécurité et la qualité. Quelques mois plus tard la Loi 77 sur les Services de garde est sanctionnée.

Dès lors, les garderies se voient obligées de devenir conformes aux règlements et doivent s'engager dans des transformations physiques. Les nouvelles normes quant au ratio les forcent à engager du personnel supplémentaire. Les nouvelles exigences au niveau de la formation les incitent à entreprendre un processus de recyclage. Les énergies sont donc tournées. Le casse-tête financier persiste malgré les subventions. À cette

époque l'Office insiste surtout sur une "saine gestion" des garderies et conçoit des guides administratifs.

Les années 80 sont des années de réorganisation mais aussi d'expansion. En dix ans le nombre de garderies a presque doublé. La fin des années 80 amène l'Énoncé de politique sur les services de gardes à l'enfance, document très attendu. Mais quelle déception; une fois encore les garderies se sentent menacées et contestent par des manifestations, des grèves et des mémoires.

Ce bref survol nous aura permis de voir qu'il n'y a eu jusqu'à présent peu de place pour la concertation pédagogique.

Par ailleurs si l'Office a établi des normes minimales d'hygiène, de sécurité, de formation, il n'a pas voulu donner de programme cadre pour les garderies laissant à chaque milieu sa "couleur". La responsabilité des programmes est laissée aux travailleuses et aux usagers. Ceci a de grands avantages: respect des valeurs des parents et des éducatrices, sentiment de contrôle sur son milieu, implication plus grande... mais laisse place à beaucoup d'improvisation. Quand on sait qu'en 1986, plus de deux tiers du personnel en garderie n'a pas de formation adéquate , il y a lieu de s'inquiéter.

Cette diversité pourrait être une richesse... mais qu'en est-il?
"Diversity, is generally a desirable trait, however when looking at this particular situation, diversity is potentially harmful to the present and future lives of the children". (Esbensen, 1977 p. 21).

Nous revenons à notre préoccupation du départ; cette absence de constance, de cohérence dans le réseau met-elle en danger la qualité de ces services? Mais qu'est-ce qu'un service de qualité?

2. LA QUALITÉ DES SERVICES DE GARDE

Ce concept est difficile à cerner. Le concensus est loin d'être fait car selon la fonction qu'on attribue aux milieux de garde, selon les valeurs épousées et les conceptions sur la nature de l'enfant, les définitions varient en conséquence et les exigences aussi.

A. Les recherches

La qualité est actuellement au centre de toutes les discussions sur les garderies, elle est pourtant à la mode depuis peu. Si ce souci est partagé par les parents, éducateurs, fournisseurs de services, formateurs et dirigeants, il reste que cette notion n'est pas encore bien définie.

En effet les recherches des années 70 portaient surtout sur les effets des différents types de garde, sur le développement affectif (attachement), cognitif (habiletés langagières) et social. On pourrait résumer le concensus des différentes recherches ainsi: une garderie de qualité n'aura pas d'effet négatif sur les enfants et peut même avoir des effets positifs en particulier pour ceux des milieux économiquement faibles. (Belsky et Steinberg, 1978). Cela nous ramène à la question épineuse de la qualité. Celle-ci comporte deux

aspects: premièrement comment évaluer une garderie et deuxièmement par quels moyens s'assurer de la présence des facteurs déterminants de la qualité.

Dans son rapport annuel de 1987-1988, l'O.S.G.E. se donne comme priorité de se pencher sur la qualité des services de garde. Celui-ci entreprend des travaux visant à l'élaboration d'un instrument d'évaluation de la qualité des services de garde. L'Office met en place un comité de travail qui a pour mandat de participer à l'élaboration d'une définition de la qualité des services ainsi qu'à la détermination des indicateurs de qualité. En attendant cet instrument reflétant la réalité québécoise, nous allons définir cette qualité en nous basant sur les études canadiennes et américaines existantes.

B. Les indicateurs de qualité

Certains outils d'évaluation des milieux de garde ont été développés. Hohmann (1979) et Harms et Clifford (1980) nous fournissent de précieux guides. Cependant ces auteurs nous mettent en garde: il ne faut pas faire preuve de rigidité. La qualité peut prendre des formes multiples et ne se limite pas à une série de caractéristiques nécessaires et suffisantes. De plus, il ne faut pas confondre les moyens (type de programme, ressources physiques...) avec le vécu réel des enfants et des parents. Ces deux guides d'évaluation ont été traduits en français et il serait souhaitable qu'ils soient diffusés dans les garderies. En effet on sait que chaque garderie a un effet spécifique sur chaque groupe d'enfants qui la fréquente et une attention

devrait être portée à chaque milieu. Mais il ne s'agit pas pour nous, ici, d'étudier chaque garderie mais de tenter de comprendre ce qui à l'origine peut influencer leur qualité.

Trop peu d'études se sont centrées sur la question. Certaines pourtant telles que celles de Bronfenbrenner (1977), Greenman et Fuqua (1984) et Lero et Kyle (1985) ont tenté d'identifier ces sources de variation de la qualité. Toutes insistent sur l'importance d'une perspective écologique de la question, soulignant que les facteurs déterminants la qualité des services de garde sont inter-dépendants et qu'ils tiennent à la fois du politique, de l'économique en passant par l'opinion publique et le prix des jouets. Ces recherches ont identifié des indices de qualité des garderies. On y indique plusieurs éléments déterminants.

Lero et Kyle (1985) affirment que les caractéristiques (connaissances, habiletés et attitudes) des intervenants auprès des jeunes et surtout leur formation sont primordiales. Ce ne sont pourtant pas le nombre d'année d'études ni d'expérience qui sont le gage de la compétence des éducateurs mais le type de formation. Celle-ci doit être axée sur le développement de l'enfant et la connaissance des pratiques qui le favorisent. La stabilité du personnel est également importante. En plus, cinq autres dimensions influencent la qualité de garde. Le ratio,c'est-à-dire le nombre d'enfants sous la responsabilité d'une éducatrice (éducateur), la dimension des groupes, la ségrégation des âges jouent un rôle prépondérant. Les caractéristiques physiques des lieux sont un troisième ensemble qui

influencent la qualité. Le contenu du programme, l'organisation du temps et de l'espace ont un poids considérable dans cette équilibre de la qualité. La participation des parents et la congruence de leurs valeurs avec celles de la garderie affectent aussi la qualité des services.

Enfin le soutien communautaire est également une composante majeure de la qualité. En effet les fluctuations de qualité dépendraient de la satisfaction des fournisseurs de services à l'égard de leur rôle et leur accès aux ressources qui peuvent aider à améliorer les services qu'ils dispensent.

Greenman et Fuqua et (1984) recommandent que des moyens de promouvoir la qualité fassent l'objet de recherches.

La liste des conditions nécessaires à la qualité des services de garde que nous venons d'énoncer nous a servi de guide dans notre analyse de ce qui est et ce qui pourrait être dans notre milieu. Elle nous a amené à choisir la cible de notre intervention. Pour ce faire, nous avons repris les principaux critères de qualité mentionnés et vérifié dans quelle mesure ceux-ci sont présents dans les garderies de notre région.

Ce premier portrait est le résultat d'observation des milieux de garde lors de supervisions de stages, de conversations avec des éducatrices (éducateurs) et coordonnatrices (coordonnateurs), de séminaires avec nos étudiantes-stagiaires, des rapports faits par d'autres professeurs et de documents produits par les garderies. En cours de projet, des sources

additionnelles de renseignement ont permis d'affiner nos perceptions et de suivre l'évolution du milieu. Ces nouvelles informations n'ont cependant pas remis en cause cette première vision mais lui ont donné plus de relief et d'amplitude.

3. CONTEXTE RÉGIONAL

A. Historique

Le document Des garderies en images (1983) nous montre que comme partout au Québec la gestation des garderies dans l'Outaouais a été difficile, la mise au monde laborieuse et la survie précaire. C'est au début des années 70 que sont créées les premières garderies dans la région. Un programme fédéral en 1970-1971 de projets d'initiatives locales (PIL) avait favorisé la création de celles-ci. En 1972, le gouvernement retire ses subventions. Un organisme S.O.S. garderies organise des manifestations pour protester contre les coupures. À cette époque quatre garderies existent dans l'Outaouais: Le Chatelet, Coop Libelle, Apollon, La Ruche. Elles sentent le besoin de se regrouper.

Le premier regroupement a pour nom "Association des garderies". Son objectif est d'organiser des échanges entre parents et travailleures pour définir le type de garderies désirées. L'Association a une personne désignée en permanence pour travailler à ces objectifs. La région est représentée au Comité de Liaison des garderies populaires.

Les besoins de garde augmentant, des comités intéressés à mettre sur pieds des garderies sont formés. De 1974 à 1980, treize garderies voient le jour, six autres se développent dans les trois années suivantes pour un total de 21. Les garderies de la région participent à tous les événements qui ont marqué la croissance chaotique des garderies au Québec. Elles ont été influencées par toutes les décisions politiques. Un bref rappel nous aidera à mieux comprendre leur situation.

En 1974, le "plan Bacon" accorde une subvention aux parents à faibles revenus dont les enfants fréquentent la garderie. En 1976, le Parti Québécois met de l'avant le Regroupement des Garderies du Québec (R.G.Q.). Celui-ci organise en 1978 un congrès de fondation. En 1978, les garderies reçoivent leurs premières subventions directes. En 1979, la Loi 77 consacre la création de l'Office des services de garde à l'enfance. En janvier 1980, une subvention par enfant en garderie est accordée ainsi qu'une indexation du plan Bacon. En mars 1980, le syndicat des travailleurs en garderies est fondé et des syndicats régionaux se forment dont celui de l'Outaouais. En octobre 1980, les garderies demandent que le logement soit gratuit pour les garderies dans les édifices publics et parapublics, et qu'une subvention soit accordée pour les autres. Elles réclament également que les coûts réels d'aménagement soient couverts.

Le gouvernement accorde des subventions de démarrage, d'aménagement, de déménagement, d'équipement et de rattrapage. Le

R.G.Q. occupera massivement le bureau de l'O.S.G.E. au printemps 1981 (une subvention de logement sera accordée l'année suivante). En mars 1981, s'organise une table de concertation où l'ensemble du mouvement de luttes pour les garderies prend position pour l'obtention de politiques et de subventions. De plus en plus les milieux de garde s'organisent. Il en va de même dans l'Outaouais.

1. Le regroupement

C'est cette même année, à l'automne, que dans l'Outaouais l'appel est lancé pour un regroupement des garderies sans but lucratif et des garderies parascolaires. Treize garderies deviennent membres. Les besoins qui donnent sa raison d'être au regroupement, sont ceux d'échanger entre les garderies de la région en ce qui a trait aux ressources humaines, matérielles et financières, de trouver des solutions à l'isolement, aux problèmes de locaux et au manque de financement, de travailler ensemble pour revendiquer des politiques répondant aux besoins des garderies. Les principaux dossiers traités sont: les garderies parascolaires, la régie interne du regroupement, la syndicalisation des travailleuses, les liens avec le Regroupement des garderies du Québec, le financement des garderies, les échanges de services, la rédaction d'un mémoire à Pauline Marois, ministre de la condition féminine.

En mai 1982, le comité d'administration provisoire organise une journée d'échange des parents travailleurs des garderies membres. L'échange porte sur le programme d'activités, la participation des parents (co-

gestion), la syndicalisation, les services de garde pour enfants d'âge scolaire. En décembre 1982 à l'assemblée de fondation du Regroupement des Garderies de l'Outaouais, 11 garderies sont présentes.

Le R.G.O. développe des positions officielles représentatives des garderies de la région 07. Il tente de rejoindre les garderies non membres. Ses objectifs sont alors d'impliquer les parents et travailleuses au sein du R.G.O., d'appuyer les garderies qui mènent des luttes, de dresser un portrait régional des garderies et de répondre aux besoins des garderies en matière de documentation ou d'échange de services, de collaborer avec le mouvement syndical et avec tous les intervenants en garderie.

2. Le syndicat

Nous avons vu que le syndicat des travailleuses en garderies de l'Outaouais (S.T.G.O.) a été fondé en octobre 1980. Il était affilié à la Fédération des affaires sociales faisant parties de la confédération des syndicats nationaux (C.S.N.). Cinq garderies en font partie. En mars 1982, une table régionale est organisée pour élaborer un avant-projet de convention collective. En avril 1982 des délégués de parents et le syndicat travaillent ensemble à cette convention. En 1983, le syndicat se rallie au F.A.S. et vote pour la grève déclenchée en janvier 1983. En février le Parti Québécois négocie avec la F.A.S. le cadre de règlements qui régiront les conditions de travail pour les trois prochaines années.

À cette époque les garderies au Québec veulent une politique globale en matière de garderie. Elle veulent aussi mettre l'accent sur la recherche en vue d'élaborer un programme commun sur le développement de leurs modèles de cogestion et pour renforcer la qualité des services.

B. Situation en 1986

Même si les responsables et travailleuses (travailleurs) en garderie s'interrogent sur les façons d'améliorer les services offerts, leur énergie a jusqu'à présent - dans l'Outaouais comme ailleurs - été dirigée vers le démarrage et le maintien des différents programmes et vers les revendications au niveau politique pour l'acquisition de ressources. Cette question de survie a laissé peu de temps pour des études approfondies sur la qualité. Mais examinons les efforts fait tout de même en ce sens.

1. L'environnement physique

Nous avons vu que l'État exerce un contrôle au niveau de l'environnement physique (aménagement, équipement, entretien, éclairage), assurant ainsi une certaine qualité en terme d'hygiène et de sécurité. L'aspect stimulation de l'environnement n'est cependant pas touché par ces règlements, aussi voit-on des garderies mieux aménagées que d'autres par rapport aux possibilités offertes à l'enfant. Des visites en Ontario nous ont fait constater une différence dans le modèle d'aménagement choisi. Des contacts entre les deux rives de l'Outaouais seraient très enrichissantes pour amorcer

une réflexion à ce sujet. Mais dans l'ensemble un minimum de qualité est assuré à ce niveau.

2. Le ratio

Celui-ci est réglementé par la Loi 77 définissant le nombre d'enfants par éducatrice. Les garderies en général se conforment scrupuleusement à cette norme.

3. Le programme

Nous avons vu que les garderies sont libres de déterminer le contenu de leur programme. Dans la région, la plupart des programmes sont construits autour de thèmes. Le modèle d'organisation est un regroupement d'enfants du même âge avec une éducatrice. Ceux-ci font soit la rotation d'une salle d'activité spécialisée à une autre (musique, coin poupée, arts plastiques...) selon un horaire prescrit ou sont principalement dans "leur" salle partageant avec les autres groupes certains locaux communautaire (salle à manger - salle de motricité). Les activités alternent entre le jeu libre et des activités de groupe initiées par l'éducatrice. Une seule garderie a choisi un modèle ouvert où les enfants planifient et choisissent eux-mêmes leurs ateliers. L'amélioration des programmes reste très liée au problème de la formation des intervenants mais aussi à la possibilité d'échanges entre des gens d'expériences différentes.

4. Les parents

La participation des parents est assurée par l'existence obligatoire de conseils d'administrations formés de parents, mais aussi de comités spéciaux (pédagogique, finances, ...). L'implication des parents varie d'une garderie à l'autre mais la plupart des garderies cherchent des moyens d'intensifier les contacts avec les parents.

5. La formation

En 1986 au Québec, 60% des éducatrices n'ont pas de formation (Que., 1986). La Loi sur les services de garde exige qu'un tiers du personnel ait une formation validée en petite enfance. Cette mesure qui nous parait insuffisante a pourtant soulevé beaucoup d'émoi dans les garderies. Connaissant le modèle d'organisation le plus courant où une éducatrice vit de façon très concentrée avec son groupe on peut se demander avec Gariépy (1988) "s'il est acceptable qu'un seul groupe d'enfants sur trois profite des compétences d'une éducatrice formée adéquatement".

Par contre bien des efforts ont été faits pour améliorer cette situation. L'existence des garderies ayant devancé les projets de formation et l'Office des services de garde ayant établi des normes de base de formation de personnel, les travailleuses (travailleurs) des garderies du Québec et celles de l'Outaouais n'y font pas exception, sont engagées(és) depuis plusieurs

années dans un processus de perfectionnement et ce avec beaucoup de bonne volonté.

En 1986, plusieurs institutions post-secondaires et gouvernementales interviennent dans le milieu de l'Outaouais et offrent différents programmes de formation touchant le domaine de la petite enfance.

L'Université du Québec à Hull offre deux programmes. Le baccalauréat en enseignement pré-scolaire et élémentaire est un programme à temps plein comprenant plusieurs cours axés sur l'enfant(psychomotricité, rôle pédagogique du jeu, littérature enfantine...) ainsi que sur l'organisation de contenus pédagogiques. Le certificat en prime enfance, programme à temps partiel accueillant principalement des adultes déjà en milieu de travail comporte une dizaine de cours axés sur les théories du développement de l'enfant et les pratiques qui le favorisent. De plus, l'Université poursuit depuis plusieurs années un programme d'animation dans le milieu par le biais d'ateliers périodiques autour de thèmes divers (l'enfant et le jeu, la littérature enfantine et l'enfant en difficulté...).

Le Collège de l'Outaouais offre depuis 1985, un programme de trois ans en Techniques d'éducation en Services de garde (T.E.S.G.) aboutissant à un diplôme d'études collégiales (D.E.C.) spécialisé. Les services d'éducation des adultes de ce même collège dirigent un programme à temps partiel comprenant une dizaine de cours et conduisant à l'obtention d'une attestation d'études collégiales (A.E.C.). Depuis 1987 s'est ouverte la possibilité

d'acquérir un certificat d'études collégiales (C.E.C.) permettant à la clientèle adulte de pousser plus loin sa formation. En plus, une formule souple de reconnaissance des acquis expérientiels est à l'essai.

À côté du système post-secondaire, une série d'initiatives de formation en cours d'emploi ont été mises sur pied par différents organismes au niveau régional et provincial. La Commission de formation professionnelle (C.F.P.) par exemple, a offert en 1985 et 1986 des programmes à temps plein en techniques de garderie pour des adultes en réorientation de carrières. Des consultations entre la C.F.P. et le Regroupement des garderies de l'Outaouais ont eu pour objectif la mise sur pied d'un système de formation sur mesure.

Certains regroupements de garderies dans la province ont organisé des sessions de formation en cours d'emploi et publié des outils pédagogiques. Le regroupement de la région de Montréal par exemple a à son actif plus d'une dizaine de publications. L'Office des services de garde a également initié des ateliers en particulier sur la gestion des garderies (ressources humaines, publicité...).

Il n'y a cependant pas de plan d'ensemble de la formation. Ceci est dû principalement au manque de structure collaborative entre les différents intervenants (Université du Québec à Hull, Éducation des adultes du Collège de l'Outaouais, département de Techniques d'éducation de services de garde du même Collège, Collège Héritage, Office des services de garde,

Commission de formation professionnelle, C.L.S.C., Regroupement des garderies de l'Outaouais ...).

Néanmoins, tous ces efforts ont eu une influence non négligeable sur la qualité des milieux de garde mais les acquis restent individuels car il y a encore un manque de diffusion de l'information.

6. Le soutien communautaire

Des contraintes physiques et financières mais surtout un manque chronique de temps limitent les contacts entre éducatrices (éducateurs) à l'intérieur même des garderies et freinent leur ouverture vers l'extérieur. Ceci fait que les garderies souffrent fréquemment d'isolement.

Cependant des relations formelles et informelles existent entre certaines garderies. Des canaux de communication, même s'ils ne sont pas assez nombreux, existent malgré tout entre les personnes et les groupes de la région oeuvrant dans le dossier des garderies. Les uns sont organisés et relativement stables, d'autres sont spontanés et fragiles. Certaines structures existantes favorisent l'échange d'information et permettent d'entreprendre des actions communes. Le syndicat et le regroupement des garderies de l'Outaouais en sont deux. Comme nous le verrons par la suite, ces deux organismes sont des leviers d'action importants.

Donc en 1986 un des deux réseaux constitués est celui des garderies syndiquées. En effet une minorité de travailleuses en garderies est affiliées à la C.S.N. Ensemble, elles exercent des pressions sur l'État pour améliorer les conditions de travail des membres. Nous avons pu constater l'augmentation graduelle du nombre de membres ainsi que la facilité qu'a ce réseau à se mobiliser.

À la même époque, le deuxième réseau organisé existant est le regroupement des garderies de la région 07 (RGO). Son objectif est plus large: il s'est donné comme mandat la diffusion de l'information. Très actif auprès de l'Office, faisant partie du regroupement provincial "Concertaction", le R.G.O. exerce des pressions pour améliorer les conditions d'existence et de fonctionnement des garderies. Le regroupement a également entrepris de se donner des services en commun mais ne disposant pas alors de personnel permanent, il a eu peu de disponibilité pour de l'animation pédagogique. Il a malgré tout été à l'origine d'ateliers sur la santé ainsi que sur l'éveil sonore. À noter que celui-ci regroupe les coordonnateurs des garderies à but non lucratif. Selon les années, son rôle a fluctué passant d'un leadership marqué à une présence plus discrète et il a éprouvé à certains moments des problèmes de participation.

Il existe aussi certains réseaux officieux. Certaines garderies ont des échanges entre elles pour différentes raisons; il s'agit de collaboration pour des loisirs (location d'autobus, sorties) d'échange d'information sur l'organisation administrative (comparaison de taux de fréquentation -

échanges de formulaires) ou pour des idées d'aménagement. Ces rapports sont peu fréquents, irréguliers. Certaines garderies ont déjà eu des échanges avec d'autres et en gardent une certaine nostalgie: "on devrait"... De plus on note une circulation importante de personnel dans les garderies. Il s'agit souvent d'abandons de la profession dus à la fatigue (burn-out), aux salaires peu élevés, au manque de possibilités d'avancement ou de reconnaissance. Il s'agit aussi d'échange d'éducatrices (éducateurs) ou de coordonnatrices (coordonnateurs) d'un milieu de garde à un autre. Ce dernier point pourrait constituer un moyen d'unir les différentes garderies mais il n'est pas exploité. Le tissu des relations est mouvant, des liens se nouant et se dénouant selon les besoins du moment. Pourtant nous avons perçu à travers les propos des éducatrices lors de nos visites en garderie, une curiosité pour ce qui se fait ailleurs et un désir d'échange qui par manque de temps et d'énergie ne se concrétise pas assez. C'est sur ce point que nous avions choisi d'agir.

En effet c'est en examinant le degré d'intégration de chaque indice de qualité dans le réseau régional en 1986 que nous avons identifié un item plus faible et orienté notre action pour le renforcer. À la suite de cette analyse il nous est apparu que la structure la moins développée dans l'édifice de la qualité des services dans notre région est l'accès aux ressources et le soutien communautaire. Nous avons décidé d'agir sur ces paramètres en cherchant des moyens qui permettraient aux éducatrices (éducateurs) des échanges plus soutenus, enrichis, un partage de connaissance entre pairs et avec d'autres. Notre intervention a visé une structure plus serrée du réseau car nous avons la certitude qu'une meilleure connaissance les unes des autres

amèneront les garderies à un questionnement critique de leur fonctionnement. Il s'agit de favoriser la communication entre les éducateurs. La théorie sur le développement professionnel et le changement nous a convaincu que le seul fait de se voir, de se rencontrer est en lui-même déclencheur de changement. Nous croyons que l'échange est le moyen de développement par excellence, qu'il nourrit, transforme, grandit. Nous avons essayé de favoriser la confrontation entre les garderies et nous comptons que les dialogues entrepris vont influencer favorablement la qualité des services.

Havelock (1973) nous confirme que parfois la comparaison avec d'autres systèmes donne au client des idées de ce dont il a besoin et de ce qu'il peut faire. Il ajoute aussi que chacun de nous a des connaissances et des ressources. Combs (1971) affirme que la coopération, des services réciproques et des relations signifiantes sont essentielles pour des changements durables au niveau des compétences des éducateurs en prime enfance. Aussi est-ce autour de ce postulat de Havelock (1973, p. 17): "A large part of successful change is exchange", que nous avons bâti notre projet. Nous nous sommes donc fiés à la communication comme véhicule de changement.

Le rapport du groupe d'étude sur la garde d'enfant (1985) nous invite à renforcer les réseaux actuels d'entraide de manière à constituer des réseaux de soutien; tel est notre projet. En résumé, il s'agit d'efforts planifiés d'intervenants dans le domaine des garderies pour aider à créer un réseau d'inter-développement en vue d'améliorer la qualité de vie des enfants en

milieu de garde. Mais regardons de plus près les objectifs de ce projet ainsi que les personnes impliquées.

4. LE PROJET

Le projet dans lequel nous nous sommes engagés visait à favoriser la consolidation du réseau de communication entre les garderies de l'Outaouais et à faciliter l'émergence d'une structure collaboratrice de soutien et de développement pour les éducatrices (éducateurs).

A. But

Nous avons donc entrepris une série d'actions qui tout en tenant compte des liens existants dans le réseau ont eu pour but de maximiser le potentiel qui s'y trouve. Quand on parle du réseau des garderies au Québec, on parle d'éléments régis par un même organisme (l'Office des services de garde à l'enfance). Il s'agira pour nous d'agir sur le réseau régional pour le rendre encore plus dynamique, d'intensifier les circuits existants; de créer de nouveaux branchements et de revitaliser les sections inactives. L'ensemble des garderies d'Aylmer, Hull, Gatineau, Buckingham, Masson, Maniwaki et Papineauville (région 07) sera considéré comme un système, chaque garderie comme un sous-système. Ne sont pas inclus dans le projet, les garderies en milieu scolaire ou familial.

B. Objectifs

Compte tenu de la situation exposée précédemment, les objectifs généraux que nous avons poursuivis sont de trois ordres:

- mieux connaître le système des garderies de l'Outaouais et induire une prise de conscience des besoins;
- créer une motivation de changement;
- briser l'isolement.

Ces objectifs ont été sous-jacents à toutes les démarches entreprises lors de ce projet et ont déterminé la méthodologie et les stratégies choisies qui sont décrites dans les chapitres suivants. À chacun de ces trois principaux objectifs, correspond un type d'action. L'opérationalisation de ces objectifs est décrite aux chapitres trois et quatre mais nous nous attarderons brièvement ici sur les moyens envisagés pour une plus grande compréhension de l'ensemble de la recherche.

C. Les moyens

Pour obtenir une connaissance plus approfondie du milieu, un questionnaire a été élaboré pour dresser une sorte de sociogramme du système (voir Méthodologie, chap. III). Axé sur les besoins des éducatrices (éducateurs) du réseau et sur les échanges existants, il aura permis de tracer un portrait plus fidèle et d'indiquer les directions à suivre.

Mais comment créer le climat propice au questionnement, au goût et à l'habitude du changement et au développement des attitudes réceptives? Pour introduire l'idée du changement planifié en garderie le canal des stages des étudiantes nous est apparu idéal. Une collaboration étroite entre professeurs, étudiantes-stagiaires de troisième année et le milieu autour de petits projets dans les garderies a été la tactique choisie. C'est donc par l'enseignement des techniques de changement et par des applications directes en garderie, que s'est opérée cette sensibilisation. Ces mini-projets ont également contribué à notre connaissance des besoins du milieu.

Pour réaliser le troisième objectif: briser l'isolement, il fallait trouver un moyen de favoriser la circulation et l'échange d'informations. Comment faire découvrir aux garderies les avantages d'utiliser les ressources internes et externes, comment les amener à chercher dans le système les solutions à leurs problèmes, à établir des liens signifiants avec d'autres établissements, à développer des habitudes de visites, de partage, de téléphone, de lecture et d'ouverture à l'environnement proche? Comment les aider à développer une capacité de renouvellement continu, d'auto-développement et un sentiment d'appartenance? Comment encourager une orientation externe du système; de faire en sorte que les garderies voient les autres garderies, les professeurs de l'extérieur, les nouveaux employés comme de l'aide et non comme une menace?

La réponse nous a semblé la création d'un centre de ressources, lieu privilégié d'échange. Cette action voulait permettre un flot

multidirectionnel d'informations et en faisant de ce centre un lieu d'interface entre la théorie et la pratique, entre les intervenants du milieu préscolaire (professeurs, étudiantes (étudiants), éducatrices (éducateurs), coordonnatrices (coordonnateurs) et directrices (directeurs). Ce centre nous paraît un "chaînon manquant" du changement en garderie. Son *existence* permettrait en même temps un meilleur ajustement entre la formation et le milieu et des apports mutuels stimulants.

Mais tout ceci correspond-il à un désir du milieu, à un besoin réel? Nous verrons dans notre diagnostic au chapitre IV, ce qui a renforcé notre détermination à nous engager dans cette entreprise et justifié le choix de ces avenues.

D. Les intervenants

Notre recherche s'applique donc dans une relation entre deux systèmes: celui des garderies et celui de la formation au cegep. C'est principalement par le biais des stages qu'en 1986 les membres des deux systèmes se cotoient. Les étudiantes-stagiaires sont le lien avec les garderies et formeront elles-mêmes, les années suivantes, des maillons du réseau. Les agents sont donc les professeurs du département et les étudiantes de troisième année. Les acteurs incluent tout le personnel des garderies. Les services du collège (recherche et perfectionnement, financiers, pédagogiques, bibliothèque, audio-visuel) sont adjacents au projet lui donnant un soutien ou lui imposant des contraintes. Les services de l'Université du Québec ont servi

de ressources (professeurs, tuteurs, service audiovisuel, recherches bibliographiques, ...).

Mais notre position de nouveaux arrivants sur la scène des garderies posait un problème. Il aura d'abord fallu nous rendre visibles, crédibles. De plus, notre intention d'intervenir nous amenait à nous demander: Quelles sont les attitudes d'un facilitateur? Quelles sont les conditions qui favorisent la communication? Comment intervenir efficacement dans ce réseau?

Pour répondre à ces questions et choisir les actions pertinentes, il nous a été nécessaire d'explorer les domaines du changement planifié, de la recherche action, la recherche qualitative, de la relation d'aide, du développement professionnel et de la formation de réseaux. Le prochain chapitre décrira les théories qui nous ont inspiré, qui ont servi de base, de références, de guides, de soutien pendant tout le projet et qui lui donnent sa structure.

CHAPITRE II
CADRE THÉORIQUE

L'amplitude de ce chapitre est représentative de la latitude de notre sujet d'étude qui nous a forcés à consulter les théoriciens de plusieurs domaines. Tous les auteurs retenus ont identifié des éléments importants dont nous devions tenir compte dans notre projet et ont aidé à former notre pensée et notre action. Il ne s'agit donc pas d'une énumération gratuite de citations mais bien d'un ensemble de principes, techniques, conseils et mises en garde qui ont forgé une grille à travers laquelle le projet s'est dessiné.

Notre premier souci a été de vérifier si nos intentions de favoriser le développement professionnel par la consolidation du réseau et l'échange était une option valable ou si d'autres étaient plus souhaitables.

1. LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Le corpus des écrits sur le développement professionnel a servi de base à notre argumentation quant aux choix des solutions choisies pour notre région. En effet les rapports des diverses expériences confirment le bien fondé de notre projet.

Une analyse des différentes formules de formation-perfectionnement-ressourcement, de leurs avantages et inconvénients nous a

aidé à choisir le type d'activités qui conviennent à notre région, aux différentes garderies et aux individus. Nous avons étudié plusieurs programmes appliqués aux États-Unis et au Canada. À cet effet nous avons consulté principalement la banque de données ERIC. Les descripteurs utilisés ont été: "Preschool Teachers and Inservice Training", "Cooperation", "Networking", "Resource Centers", "Diffusion".

Les programmes de formation peuvent être classés en deux catégories; les programmes de pré-emploi et les programmes en cours d'emploi. Nous pensons qu'il faut considérer la formation comme un continuum, comme une progression sans coupure mais nous nous attarderons uniquement aux programmes en milieu de travail. Il ne s'agit pas d'un inventaire exhaustif des modèles mais de présenter l'éventail des moyens les plus traditionnels (cours) aux plus originaux (unités mobiles) qui nous offre une variété de solutions.

Mais avant d'examiner les différentes propositions nous avons du nous pencher sur la notion même de développement professionnel.

A. Définition du développement professionnel

Pour Watt (1983) le développement professionnel ou la formation en cours d'emploi fait partie de la notion d'éducation permanente. D'autres le voient surtout comme un outil de "rentabilité" accrue. Nous nous rallions à la première vision, adoptant la définition de Taylor citée par Watt (1983) qui

affirme que le développement personnel et professionnel sont synonymes. C'est un processus individuel, une implication, un engagement de l'éducateur dans sa propre éducation continue. Celle-ci va être facilitée par le type d'organisation et le contexte. La responsabilité du développement professionnel est partagée entre les partenaires. Notre rôle est alors d'encourager cet engagement et de fournir des conditions favorables. L'éducation permanente doit être auto-dirigée et non sporadique. Cette perspective nous amène à travailler sur des programmes répondant à des besoins spécifiques des éducateurs et des organisations.

Les personnes impliquées dans le processus d'aider les éducateurs sont aux États-Unis selon Katz (1982) des directrices de centres Head Start, des directrices de garderies ou de centres de formation professionnelle, des consultants, des formateurs du C.D.A. (Child Development Associate), des coordonnateurs de programmes ou des professeurs de niveau collégial ou universitaire. Katz (1979) donne de nombreux conseils aux formateurs pour rendre la relation d'aide plus efficace. Elle propose dix principes pour le formateur. Le formateur devrait: tenter de comprendre la perception que l'éducatrice (éducateur) a de sa situation, renforcer la tendance à être créatif, reconnaître les habiletés déjà acquises et en encourager l'emploi plus confiant, axer sur la construction de liens à long terme, maintenir l'enthousiasme par des encouragements, maintenir une certaine distance, suspendre son jugement, présenter des suggestions sous forme expérientielle, agir comme un neutralisateur de conflit et démontrer ses propres habiletés parcimonieusement.

De plus la nature même de l'aide apportée aux éducatrices devra varier selon les préoccupations de celles-ci. En effet, les éducatrices n'ont pas les mêmes attentes si elles sont débutantes ou expérimentées (Fullan, 1987). Les éducatrices au préscolaires vivent quatre phases de développement professionnel auxquelles correspondent des besoins de soutien bien différents (Katz, 1972; Bersalel-Presser, 1986).

La première année est la phase de survie. L'éducatrice a besoin: d'être rassurée, d'information sur les causes des comportements, d'une formation sur les lieux et de membres plus expérimentés disponibles. La deuxième année amène une certaine consolidation de son expérience: l'éducatrice continue d'avoir besoin d'aide sur place. Elle apprend à puiser dans un bassin plus large de ressources et profite des occasions de partager avec des éducateurs de même niveau d'expérience. Les troisième et quatrième années voient apparaître un besoin de renouveau. L'éducatrice s'informe du nouveau matériel, fait des lectures, rencontre des collègues d'autres centres, cherche à participer aux congrès régionaux et nationaux, aux associations professionnelles... Lors de la quatrième étape (la maturité), l'éducatrice cherchera: à participer à des colloques, à travailler à l'obtention d'un diplôme et faire des lectures.

Ces besoins diversifiés ne sont pas la seule difficulté d'organisation du développement professionnel.

B. Problèmes du développement professionnel en éducation préscolaire.

On peut identifier trois problèmes majeurs dans le développement professionnel: le morcellement de la formation, l'isolement et le fossé entre recherche et pratique.

Dans les régions où de la formation pour le personnel au préscolaire est disponible nous dit Katz (1982), celle-ci est offerte dans une variété d'établissements aux objectifs parfois divergents: départements de travail social, institutions subventionnées par les Services sociaux, agences médicales, instituts (tels que Montessori), Collèges de formation professionnelle, départements de techniques familiales de collèges et écoles secondaires, écoles secondaires techniques, départements de psychologie de collèges et d'universités. Il n'y a donc pas de cohérence dans la formation. Pourtant le travail en collaboration avec les autres domaines est vu comme désirable.

Le problème du manque de liens entre les formateurs se retrouvent au niveau des éducateurs. Les éducateurs sont isolationistes non de nature mais par manque de temps (Watt, 1983). Il se fait peu de visites entre établissements. Pourtant, le développement professionnel dépend de l'échange des idées, la perception de différentes perspectives et la satisfaction de faire partie d'une communauté professionnelle. Les éducateurs ont besoin

de soutien pour promouvoir la collaboration entre centres. Selon Watt (1983) c'est un aspect qui dans l'éducation permanente a été négligée.

Si les éducateurs ont peu de liens entre eux, la distance qui les sépare des chercheurs est encore plus grande. Les années 70-80 ont vu naître de nombreux projets de recherche dans le domaine préscolaire et amené un certain nombre de découvertes. Cette expertise n'est malheureusement pas transférée à la pratique. La diffusion des résultats est insuffisante ou mal adaptée. Plusieurs projets récents ont tenté de pallier à cette situation. En Écosse, par exemple, la nomination d'un agent de liaison, conférencier itinérant, a eu pour objectif de diffuser les dernières recherches, susceptibles d'intéresser les praticiens et de sonder le terrain sur ses problèmes pour alimenter la recherche (Hevey, 1983).

De nouvelles stratégies de formation doivent être explorées (Katz, 1982). Harris et Bessert (1961) cités dans "Putting together a staff development program" (1974) identifient trois zones à surveiller: faire correspondre les programmes aux besoins du personnel, proposer des activités appropriées, avoir des ressources suffisantes. Selon Rublow (cité par Katz, 1982), les programmes de formation devraient (ce qui n'est pas le cas actuellement) se passer en milieu de travail comme le désirent les éducatrices.

Afin de s'attaquer aux problèmes de développement professionnel au préscolaire, plusieurs programmes ont été développés. Nous allons en décrire quelques-uns tirés d'une revue de la littérature des dix dernières

années. Vivian D. Hudson (1986) indique que la plupart des études évaluent les programmes de formation en milieu de travail comme l'outil de développement professionnel le plus rapide et efficace (Moore, 1978; Horton, 1979; Hill, 1980; Fiechtl, 1981; Katz, 1982; Parekh, 1982; Wade, 1984).

C. Description de certains programmes

Des programmes étudiés nous avons retenu trois modèles pertinents. Les deux premiers nous sont proposés par Katz (1982); ce sont l'approche conseillère et le modèle facilitant.

L'approche "conseillère" (Advisory Approach) est utilisée en Angleterre, dans certaines régions d'Australie et dans certaines parties des États-Unis. Cette méthode est une variante du système d'inspecteurs. Des conseillers choisis parmi les praticiens pour une durée de trois ans visitent tous les groupes préscolaires de leur région apportant leur soutien moral et technique, donnent des ateliers et dans certains cas mettent sur pied des centres de ressources. Ils n'ont pas de rôle d'inspection ni d'évaluation (pas d'autorité). Il s'agit d'encourager et de soutenir les praticiens. Après trois ans, ils retournent à la pratique.

Le modèle facilitant (Enabler Model) est une variante de l'approche "conseillère". Ce modèle a été développé pour la formation du personnel de Head Start puis adapté pour les garderies. Les objectifs du modèle sont d'aider les communautés à définir leurs objectifs, de permettre aux "leaders"

locaux de découvrir et de développer leurs forces, leurs talents et de résoudre leurs problèmes. Il veut également aider les participants à renforcer leurs relations entre eux ainsi qu'avec les ressources locales. Les personnes engagées comme facilitants doivent avoir une vaste expérience en éducation préscolaire, des habiletés à travailler avec des gens de différents milieux et une bonne capacité d'utiliser les ressources de la communauté. Le modèle est conçu en deux temps: l'initiation et la consolidation ("maintenance"). L'agent rencontre d'abord tous les groupes puis devient le lien entre les différents segments impliqués dans le bien-être des enfants, diffusant l'information, servant de personne ressource et de modérateur en cas de conflit.

Les deux modèles précisent que les conseillers et facilitateurs doivent d'abord établir une relation de confiance pour que leurs gestes soient interprétés comme une offre d'aide plutôt qu'une critique.

Un autre modèle nous est fourni par le "Child Development Associate" (CDA) des États-Unis. Ce programme a pour objectif d'améliorer la qualité des centres Head Start. Ce programme d'évaluation et d'accréditation des éducateurs a pour principal mérite d'être flexible et individualisé. L'horaire en est souple, la durée variant selon les individus. Il fonctionne de la façon suivante: un éducateur choisit un formateur (souvent quelqu'un de son milieu qui a de l'expérience) et un représentant des parents ou de la communauté. L'évaluation de la compétence est fait par cette équipe et un représentant délégué par le bureau du CDA à Washington. Ce jumelage

d'éducateurs, réalisé dans plusieurs milieux a, semble-t-il, donné satisfaction (Barnes et Murphy 1987).

En plus des programmes que nous venons de décrire, d'autres mesures peuvent être prises pour favoriser le développement professionnel. Les efforts de collaboration d'intervenants, l'organisation de la diffusion de l'information, les centres de ressources et le développement du matériel pédagogique sont autant de moyens possibles.

D. Autres outils de développement professionnel: la collaboration et la diffusion

La tendance à se regrouper dans un but de maximiser le potentiel existant est de plus en plus évidente. On trouve plusieurs exemples de regroupements ("consortiums", "umbrellas") pour une meilleure utilisation des ressources aux États-Unis et au Canada. Les universités jouent un rôle important dans ces efforts de coopération. L'université d'Illinois en est une illustration. En collaboration avec cinq autres centres de recherche universitaires elle a tenté de mieux planifier la recherche pour éviter les redondances ou faire des recherches plus extensives.

Le programme de développement professionnel du Florida Panhandle Early Childhood Education Consortion est un effort de collaboration entre différentes universités, centre de formation d'éducateurs et de commissions scolaires. Les objectifs de ce programme sont de créer des

alliances à long terme entre institutions impliquées dans la formation en cours d'emploi et d'offrir un moyen pour que la formation des éducateurs se fasse dans un continuum depuis l'avant travail jusqu'en cours d'emploi. En faisaient partie des éducateurs en prime enfance, des administrateurs, des responsables de programme, des coordonnateurs de projets spéciaux, des professeurs d'universités, des représentants du Ministère de l'éducation et des parents. Ils ont identifié les besoins par des observations en classes et des questionnaires, établi des objectifs, choisi des activités et évalué les résultats. Les activités comprenaient de la formation, des démonstrations aux parents, des échanges de classes, des rencontres d'équipes, du soutien par des consultants. Le temps pour la formation était inclus dans la tâche des éducateurs. Les résultats démontrent une plus grande motivation, une capacité à trouver des solutions aux problèmes, l'implantation de nouvelles idées, des activités plus adaptées au besoin des enfants, une meilleure collaboration avec les parents.

Au Canada, le "Westcoast Child Care Umbrella Resource and Support Society" a été créé récemment. Ses objectifs sont de faciliter l'établissement d'un centre de renseignement/ressources/support, pour les parents et le personnel de l'ensemble des services de garde.

Une autre méthode est la diffusion d'information par un agent itinérant, tel que cela fut tenté en Écosse. Denise Hevey (1983) a eu pour mission de faire connaître les résultats des recherches des années 70-80 aux

praticiens. Dans cet échange mutuel d'information l'agent pourrait identifier les besoins du milieu et orienter ainsi la recherche.

Les centres de ressources sont aussi des moyens de diffuser l'information et de faire de la formation. Nous avons pris connaissance du fonctionnement de nombreux centres. Les activités des centres vont du prêt de matériel à l'organisation d'ateliers au centre même ou dans les garderies, la fabrication de matériel, la production d'un journal, la consultation. Certains centres sont plus axés sur les parents et les enfants, d'autres sur les éducateurs.

Le développement d'outils de formation est également très important. Des organismes comme High Scope aux États-Unis, par exemple, éditent des livres, journaux, créent des vidéos qui contribuent grandement au développement professionnel des éducateurs aux États-Unis. Nous manquons au Québec de ressources didactiques françaises pour le milieu d'éducation préscolaire. Cela pourrait faire partie du mandat de notre centre de ressources.

L'ensemble de ces lectures nous donne certaines indications pour des interventions plus efficaces en développement professionnel.

E. Les lignes à suivre

Katz (1969) affirme que le milieu de travail a plus d'impact sur les éducatrices que les expériences de formation pré-travail. Elle nous encourage surtout à investir dans le perfectionnement du personnel en place. Les éducateurs ont plus besoin d'aide que de formation et cette aide doit être apportée dans le milieu (Katz 1982). Il est urgent dit-elle que les agences telles que les collèges, les universités, les autorités de l'éducation adultes, les agences de services de garde, les firmes de consultants explorent de nouvelles stratégies d'aide en cours d'emploi. L'aidé doit être encouragé à se voir comme un innovateur, un apprenant, quelqu'un qui résout des problèmes. L'aide doit conduire au professionnalisme c'est à dire à des efforts continus pour grandir en compétence, à développer de nouvelles habiletés et à acquérir une connaissance plus profonde de la nature du développement. Il ne faut pas sous-estimer la capacité des éducatrices de s'auto-aider.

Lawrence Erickson (1987) donne certains conseils aux responsables des programmes de développement professionnel. Il recommande d'utiliser les fonds surtout pour soutenir les professeurs et les groupes d'apprentissages et pour l'achat des matériaux nécessaires. Quant aux consultants, il faut inviter ceux demandés par les éducateurs, là et quand cela leur convient.

Les éducateurs, nous disent ces auteurs, doivent participer à l'élaboration du programme de formation si on veut qu'ils en profitent

réellement. Les collèges et autorités de l'éducation des adultes doivent explorer les stratégies d'aide en cours d'emploi. Les éducateurs ont besoin d'aide pour promouvoir la collaboration entre centres nous dit Watt (1980).

Nous avons remarqué que les valeurs véhiculées dans l'ensemble de ces projets de développement professionnel rejoignent celles du changement planifié. On y retrouve également par rapport au rôle de l'intervenant des principes énoncés dans la littérature sur les agents de changement et la relation d'aide. Nous allons examiner comment ces domaines qui se recoupent dressent pour nous une image claire de la conduite à suivre.

2. LE CHANGEMENT PLANIFIÉ

Les lectures sur le développement professionnel nous ont aidé à voir ce qu'on devait et ne devait pas faire. Mais pour savoir comment faire, comment organiser notre intervention, quelles stratégies privilégier, nous nous sommes tournés vers le changement planifié.

A. Définition

Il y a de nombreuses définitions du changement. Rogers (1978) le qualifie de processus par lequel une modification arrive dans la structure, la fonction d'un système social. Le changement peut être substitution,

modification d'élément, introduction d'une série de perturbations, restructuration, un changement de valeur (Chin, 1976).

On peut regrouper les types de changement en trois catégories: les changements orientés vers un but, ceux de transitions et ceux centrés sur les interactions. Ce sont surtout ces derniers qui nous intéressent. La planification est une activité intellectuelle rationnelle, systématique dont le but est d'organiser et de coordonner les actions de façon à atteindre un objectif privilégié. Le changement planifié est donc une utilisation consciente de connaissances et une application de celles-ci comme instrument ou outil pour modifier des pratiques et des institutions (Chin et Benne, 1976). Mais cette appellation recouvre de multiples conceptions et stratégies de changement. La littérature sur le sujet est très diversifiée. Nous traiterons d'abord de façon particulière de la recherche-action, cette branche importante du changement planifié car elle a fortement contribué à l'esprit et la lettre de notre projet.

B. La recherche action

Des lectures sur la recherche action nous ont permis de faire l'inventaire d'un certain nombre de définitions et d'exemples d'utilisation de cette méthode. Nous avons donc fait le tour de différents aspects de ces modèles de résolution de problème.

1. Objectifs de la recherche-action

La recherche action a comme objectif d'aider à identifier et résoudre un problème. Ce problème est perçu dans une situation vue dans son ensemble. Les auteurs étudiés (Taba, 1957; Rapoport, 1973; Shiksha 1973; Sherwood, 1976; Hult, 1980; Le Boterf, 1982; Rhéaume, 1982; Cohen, 1985) parlent de réponses à des préoccupations pratiques, de transformation de conditions ressenties comme insatisfaisantes. Il s'agit de comprendre les situations globales. La recherche se passe dans le monde réel, à une échelle locale, dans un contexte particulier, dans un temps réel.

Un deuxième objectif de la recherche action poursuivi simultanément est l'acquisition de connaissances des différents acteurs (Shumsky, 1959; Hult, 1980; Bataille, 1982; Le Boterf, 1982; Rhéaume, 1962). La participation à une recherche action augmente la compétence des participants et les engage dans un mouvement d'auto-perfectionnement. On insiste également dans ces textes sur le passage d'un mode de pensée spontané, induit à un mode plus rationnel et scientifique (Shiksha, 1973; Le Boterf, 1981). La recherche action est intentionnellement un processus éducatif qui donne lieu à un certain savoir qui se développe par et dans l'action.

En plus de sa contribution aux connaissances individuelles, la recherche action produit du savoir à un autre niveau. Elle étend la connaissance scientifique (Hult et Lennung, 1980) et met en évidence des

principes et des lois (Dubost, 1987). Cette connaissance n'est possible que grâce à la communication entre les chercheurs et le milieu.

Il s'agit de donner la parole aux praticiens (Bataille, 1981). On recherche l'émancipation, l'autonomie des participants. On parle de nouveaux rapports entre chercheurs et acteurs, de fin de domination, d'associés. Les acteurs deviennent sujets (Le Boterf, 1981) qui identifient eux-mêmes leurs problèmes et y cherchent des solutions avec les chercheurs. Interaction, engagement, réciprocité, autant de mots pour décrire une façon de travailler ensemble.

Si tous les auteurs favorisent la collaboration, le degré d'implication conseillé est variable; les uns suggèrent l'intervention minimum d'un spécialiste, d'autres lui donnent le contrôle sur les méthodes. Certains soulignent le dilemme inhérent à la recherche-action, le tiraillement entre les buts académiques de savoir "pur" et la nécessité de répondre à la demande de service (Rapoport, 1973) et notent que les acteurs ont des intérêts divergents.

Il n'en reste pas moins qu'il y a en recherche-action une tentative de relation nouvelle entre les "parties" et que peut être chercheur celui qui décide de l'être. Une de ces conditions essentielles pour les "chercheurs-acteurs" comme pour les "acteurs-sociaux" (selon les termes de Morin, 1985) est l'implication. Ce terme revient constamment (Rapoport, 1973; Sherwood, 1976; Hult, 1980; Le Boterf, 1982) tout autant que ceux de collaboration et de

coopération (Shumsky, 1959; Hult et Lennung, 1980; Cohen, 1985). Malgré tout, le chercheur et le "client" sont mutuellement dépendant de leurs habiletés, expériences, compétences respectives, nous disent Hult et Lennung (1980).

Cette interdépendance on la retrouve entre la pratique et la théorie. Il y a confrontation de l'une par l'autre pour l'amélioration de l'une et l'autre. On voit plusieurs avantages à cette nouvelle dynamique. Cohen (1985) se réjouit du fait que la recherche-action permette enfin des applications rapides des résultats. Bataille (1981) souligne que si "la théorisation des pratiques n'est pas encore une théorie, elle en est le préalable nécessaire". Rhéaume (1982) va plus loin et énonce que la recherche-action remet en question la division savoir/pouvoir.

2. Valeurs

On touche ici aux valeurs sous-jacentes de la recherche-action. On pourrait les résumer ainsi: la recherche-action est basée sur la foi que la démocratie future dépend de la pleine actualisation du potentiel des individus et sur le développement de leur capacité de travailler de façon coopérative avec leurs voisins sur leurs problèmes communs (Shumsky, 1959). La mission de formation de la recherche-action est très présente; elle est un des pôles de la recherche-action, les deux autres étant la recherche et l'action (Lewin, 1946; Le Boterf, 1982).

3. L'action

Cette action se fait à une échelle restreinte (Cohen, 1985). Il s'agit d'une répétition en spirale d'activités: cueillette, analyse, conceptualisation, plan, exécution, évaluation, autre cueillette... (Sanford, 1970). C'est ce processus cyclique utilisant le "feedback" qui est la principale caractéristique méthodologique de la recherche-action. Cette démarche pas à pas, étape par étape (Lewin, 1947; Shumsky, 1959; Cohen, 1985) lui donne sa flexibilité. L'action qui en découle vise un changement (Hult et Lennung, 1980; Rhéaume, 1982).

La recherche-action est un processus de résolution de problèmes qui répond à des situations particulières qu'elle cherche à comprendre, auxquelles elle tente d'apporter des solutions grâce à une répétition en spirale d'activités dont les effets en terme de changement seront évalués. C'est un processus dans lequel sont impliqués les acteurs chercheurs et sociaux qui travailleront ensemble à identifier les problèmes, à définir leur plan d'action et à en évaluer le cours. Ils bénéficieront de nouvelles connaissances acquises à travers leurs interactions qui contribueront ainsi à l'avancement de la science et du monde.

4. Les utilisations

La variété des domaines d'application est une des forces de la recherche-action. Écoles ou système scolaire (Cohen, 1985), famille, groupe

amical, quartier, communauté, organisations de minorités, gouvernements, pays (Lewin, 1946), prisons, usines, mines (Cohen, 1985), restaurants (Whyte, 1943)... autant de lieux possibles. La recherche-action peut aussi bien aider au changement organisationnel en industrie qu'au professeur seul dans sa classe.

À la question "quand utiliser la recherche-action", Longstreet (1982) répond: quand on ne peut appliquer les approches scientifiques et humanistes. Mais il tempère cet énoncé restrictif en ajoutant que la recherche-action est utile pour étudier des situations complexes dans le domaine de l'éducation et d'autres secteurs de services où il y a des changements continus.

La recherche-action convient donc à "la mouvance", sa souplesse, sa capacité d'adaptation la rend précieuse dans des milieux en développement tel que le système de garderies. Puisque la recherche-action permet de comprendre la structure et la dynamique des comportements sociaux et de les transformer, celle-ci pourrait convenir à notre projet.

5 Types de recherche-action

Pour tenter de situer notre recherche, nous avons donc étudié diverses "variétés" de la recherche-action. La classification des recherches-actions peut se faire selon l'effet de la recherche, la conception qu'on a du changement ou le rôle des participants.

a) Selon les effets:

On retrouve celles-ci sous plusieurs appellations (Shiksha, 1973): "field experimentations", "operational research", "cooperative study", "service research", "evaluative study on process". Bourgogne (1977) par exemple distingue deux catégories de recherche-action: celle dont les résultats sont utilisés pour influencer la situation à l'origine de la recherche et celle qui évalue les conséquences du changement. Pour Lewin (1946) la recherche-action est à la fois expérimentation sociale et processus éducatif dont la base est la participation. Whyte (1964) parle de plusieurs approches: la consultation sociale qui veut provoquer un changement dans les activités et les interactions des systèmes, la recherche ou intégration organisationnelle qui est une analyse hiérarchique en vue de résoudre les problèmes d'une organisation et le programme enquête ("survey program"). Notre projet se veut surtout consultation sociale.

b) Selon les conceptions du changement

Selon Lewin (1946), le changement se fait plus facilement à travers le groupe, il se base sur le caractère social et émotif de l'individu. D'autres auteurs se fient à la logique de la personne et croient que celle-ci grâce au "feedback" reçu va changer ses attitudes ou ses comportements. Dans d'autres cas encore, on ne se préoccupe pas des réactions des gens; le changement est imposé. Si ceci est efficace au niveau de la décision en

permettant l'éclipse de toute une période de consultation et de négociation,on rencontre alors souvent des problèmes au niveau de l'implantation.

c) Selon les rôles:

On retrouve pour celles-ci également des dénominations multiples: plusieurs auteurs parlent de recherche-action coopérative où on inclue les attentes et idées de toutes les personnes impliquées. Taba (1985) fait une distinction entre la recherche-action où les praticiens règlent eux-mêmes leurs problèmes et la recherche coopérative où sont inclus les chercheurs.

Le Boterf (1982) parle de l'enquête participative comme d'une forme de recherche-action. Comme chez Cohen (1985) il s'agit d'un projet collectif contextualisé. Bataille (1981) propose le concept de "chercheur collectif" dont la caractéristique principale est la collaboration entre les différents intervenants (chercheurs, superviseurs, professeurs, étudiants, travailleurs ...). C'est la motivation du chercheur qui distingue la recherche-action des autres types de recherche (Corey, 1953). Dans la plupart des cas le chercheur est plutôt un animateur professionnel. Mais, selon les chercheurs, celui-ci a un rôle différent (qui doit d'ailleurs être clarifié dès le début de la recherche).

Le chercheur est tantôt vu comme un superviseur, un professeur, un consultant ou comme un associé (Rhéaume, 1982), un acteur, un simple participant. Mais c'est chez Le Boterf (1982) que nous avons trouvé le "titre" qui nous convient le mieux: un accompagnateur. Dans touts les cas, il doit

avoir une certaine formation. Selon Le Boterf (1982), il doit connaître: les méthodes de recherche-action, les techniques du milieu où il travaille, la sociologie de la connaissance, la dynamique des groupes, les méthodes d'éducation populaire.

Morin (1985) nous prévient: le chercheur a besoin d'un grand angulaire autant que d'un zoom, il doit à la fois comprendre la situation de l'intérieur (Le Boterf, 1982) s'y impliquer subjectivement (Longstreet, 1982) vivre intérieurement l'expérience (Morin, 1985) et s'en dégager. On lui demande de simultanément s'engager et se distancier.

Pour comprendre la situation, il doit s'identifier à ceux qui la vivent, il doit être capable de se décentrer, de se mettre dans la peau de l'autre, d'avoir une attitude d'écoute et d'empathie (Le Boterf, 1982). Il évite les jugements et la manipulation (Shumsky, 1959). S'il fait partie de tout ce qui se passe (Lewin, 1947), il doit en dégager le fil conducteur (Le Boterf, 1982), donner un sens à l'expérience en nommant ce qui se passe (conceptualiser), aider à l'analyse critique des problèmes, à faire le point d'où on en est sur tous les fronts, la recherche - l'action - la formation.

Il a pour tâche de mettre en relation avec les ressources, de transmettre des connaissances. Cette éducation devrait être mutuelle. En effet, si le chercheur apporte une contribution significative à la recherche, celle des autres participants l'est tout autant. En recherche-action "l'homme du terrain" est au centre du travail (Le Boterf, 1982). Il participe à toutes les

étapes de la recherche. Il s'agit en fait d'un collectif de recherche qui est en négociation permanente.

Le chercheur doit accepter d'être questionné sur son activité de recherche (Bataille, 1981). Il peut s'attendre à des résistances et doit encourager les participants à exprimer leurs sentiments par rapport à la recherche-action (Lewin, 1946). L'équilibre des rapports entre le chercheur et les autres participants est difficile à définir; on tombe facilement dans une relation asymétrique. En effet, c'est le chercheur qui fournit les méthodes d'analyse du problème (Taba, 1985) et planifie les procédures et techniques. C'est lui qui fait le "montage" du processus (Le Boterf, 1982) et qui choisit le modèle de recherche. Il garde donc un "contrôle" sur la démarche. Nous allons examiner certaines de ces méthodes, démarches et stratégies.

6. La démarche

Cette démarche qui va de la prise de conscience et de l'intention pour passer à l'objectif et l'action est progressive. Le cheminement se fait par étapes. Selon les auteurs, le nombre de celles-ci varient. On retrouve généralement les étapes suivantes.

Avant même qu'une recherche-action puisse être entreprise, un besoin de changement doit exister ou être créé. Quel en est le déclencheur? Selon les situations cela peut être la volonté des acteurs, la pression sociale, une innovation observée ailleurs, l'arrivée d'un nouvel intervenant. Un

premier pas est la saisie par les sens d'une réalité donnée faite de contraintes et d'opportunités. Cette prise de conscience provoque un désir de modification, des conditions, une motivation d'agir. Si l'agent principal de changement vient de l'extérieur, il doit établir une bonne relation avec ce milieu et être perçu comme une personne signifiante. Grâce à une mise à jour des valeurs on va en arriver à savoir ce que l'on veut, ce que l'on peut faire et ce que l'on va faire pour transformer son cadre de vie (Barbier, 1977).

a) Identification et choix du problème

Cette étape est souvent appellée diagnostic (Sanford, 1970; Cohen, 1965), ou bilan (Parsons, 1951). Il s'agit d'une analyse de la situation vécue. Il faut partir des intérêts réels de la personne ou du groupe. Le problème doit être vrai, simple et bien défini, à la mesure des capacités de résolution du milieu dans un temps raisonnable avec des outils simples (Shiksha, 1961). La perception du problème va évoluer avec l'accumulation des données et des témoignages des différents points de vue. Plusieurs auteurs insistent sur ce point: la description même du problème tel que vécu par l'ensemble transforme la vision du problème lui-même (Le Boterf, 1982).

C'est une étape de discussion de tous les problèmes ou des questions pratiques, générales et ouvertes sont posées (Sanford, 1970), ou les sentiments sont explorés (Argyris, 1968). C'est un temps fort au niveau des relations interpersonnelles. Il faut travailler à l'établissement d'un climat de franchise, de confiance, d'écoute et d'empathie. On peut dès ce moment

prévoir dans quel climat psychologique la recherche va se passer. Il faut s'assurer à ce moment que la participation des personnes ne leur nuise d'aucune façon. C'est également à cette étape qu'on clarifie les attentes et les responsabilités.

Grâce à une analyse critique des problèmes énoncés on en arrive à une objectivation des problèmes (Le Boterf, 1982). Il y a clarification des problèmes. Souvent le problème énoncé au départ en cachait un autre ou bien l'étude élargie de la situation laisse émerger des problèmes plus fondamentaux. La formulation de chaque problème doit respecter l'équilibre des perceptions formulées. Tous ces éléments ont pour effet d'améliorer la connaissance que le groupe a de la situation.

Avant de prioriser les problèmes il faut les formuler tous au même niveau d'abstraction (Winter, 1987). La catégorisation des problèmes peut se faire selon plusieurs critères: le temps, l'urgence, la "faisabilité", la motivation, l'importance... Winter (1987) nous fournit différentes techniques d'interprétation des données utilisables à cette étape qui nous ont été fort utiles: l'analyse de contenu (hiérarchie de pertinence, nombre de fois qu'un concept revient), induction thématique (émergence de thèmes à la relecture), grilles.

Mais l'idéal est encore un consensus autour de préoccupations. On pourra alors exprimer des objectifs communs. La formulation d'hypothèses à propos des causes des difficultés va permettre de définir certains buts. Cette

finalité devra être traduite en termes opérationnels et permettre un programme d'action. Mais avant d'aller plus loin, le chercheur doit se poser certaines questions: y a-t-il des valeurs ou intérêts convergents entre le "client" et le chercheur? L'objectif est-il acceptable (Rapoport, 1973)? Ce n'est que s'ils ont répondu positivement à ces questions qu'ils pourront ensuite s'attaquer à la "construction" du projet.

b) La recherche de solutions et le plan d'action

Cette étape en est une de rabattage d'informations, d'inventaire de solutions possibles, d'invention. On rassemble de la documentation, du matériel, on fait des recherches dans la littérature (Cohen, 1985). Il faut explorer toutes les alternatives. On doit considérer les possibilités d'aide extérieure mais aussi identifier les ressources à l'intérieur des systèmes (Le Boterf, 1982). Plusieurs critères vont guider le choix des solutions. Quels sont les objectifs les plus importants, les options les plus faciles à implanter, les ressources possibles, les dépenses encourues? Le groupe va devoir décider du processus à suivre, prendre les décisions importantes au niveau des actions reliées au but fixé. Il va se donner un cadre pour guider son action.

Il s'agit d'abord de faire une planification assez générale (Morin, 1985) flexible (Lewin, 1947) organisant les actions retenues. Le plan d'action répond à la question: "comment atteindre l'objectif?", "qui va faire quoi, quand, comment?". On y prévoit des activités (en y incluant des activités de formation), la division des tâches, la supervision, des formes de contrôle, de

feedback et d'évaluation et un échéancier. Dans la planification il faut tenir compte: de la congruence entre le projet et le lieu d'implantation et des ressources humaines et physiques disponibles.

c) Réalisations et résultats

Le plan a un aspect cyclique (Lewin, 1946, Le Boterf, 1982) et est défini en terme de "pas": on décide du premier dont les effets sont évalués. Ces résultats influencent le deuxième pas (est-ce qu'on le maintient ou le modifie?) et amène parfois la révision du plan général.

Il s'agit de l'implantation de ce qui a été décidé, de l'exécution du plan. On passe alors d'un projet encore symbolique à un projet concret. C'est à ce moment que peut apparaître le plus d'inquiétude dans le milieu. Il faut être prêt à rassurer, répondre aux questions et soutenir les participants.

Si on suit les principes de Lewin (1946) dès l'exécution des premières phases du plan d'action on doit faire une cueillette de données sur les résultats: évaluation de l'action, apprentissages subséquents, base de planification de l'étape suivante, modification du plan de base. Il faut accumuler des données sur les actions prises et déterminer dans quelle mesure les objectifs ont été atteints et faire la relation entre actions prises et résultats obtenus.

Pour pouvoir évaluer l'effet d'une action, il faut avoir diagnostiqué l'avant et l'après et, entre temps, avoir consigné les principaux événements. L'évaluation est formative et sommative (Sanford, 1970) et délibérative (Morin, 1985). L'action a-t-elle eu plus ou moins d'effets que prévu? A-t-elle eu des conséquences inattendues (positives ou négatives)? On pourra ensuite faire des généralisations à propos d'un individu, de caractéristiques d'un groupe, de procédures administratives.

Peu d'auteurs soulignent l'importance de s'assurer de "l'enracinement" du changement et de la capacité "d'auto renouvellement" des participants. Seul l'aspect en spirale peut laisser supposer que c'est implicite. Longstreet (1982) parle de révision à l'infini. L'engagement exigé par la recherche-action rend difficile dans certaines situations le retrait du chercheur. Il devra parfois assurer un soutien même après la fin de la recherche.

d) Évaluation de l'ensemble de la recherche et rapport

Une synthèse doit être faite des apprentissages individuels et collectifs. Une critique des méthodes utilisées, actions, attitudes, échéances, succès et limites doit être faite.

Un rapport des processus, des résultats, de l'information et de l'évaluation est gardé pour transmission à d'autres (Taba, 1985). Il peut y avoir plusieurs formes de rapports accessibles à des publics différents. Mais

en tout temps la recherche doit rapporter honnêtement les moyens et étapes par lequel le projet est passé.

Parmi les techniques utilisées en recherche-action on retrouve: les entrevues ouvertes, les observations, les notes, les journaux de bord, les questionnaires, les réunions, les ateliers, les conférences, les livres, les consultants, les rapports intérimaires et finaux, les rapports d'auto-évaluation, les vidéos et enregistrement, les feedbacks, l'analyse de contenu, l'induction-thématique, les grilles, les tableaux, la triangulation et la redéfinition cyclique du projet. Le choix est large.

La démarche générale de recherche-action décrite ici, est proche parente de celle que nous avons adoptée (voir Méthodologie, chap. III). Celle-ci présente des avantages et inconvénients.

7. Limites et forces de la méthodologie de la recherche-action

Certaines caractéristiques de la méthodologie de la recherche-action sont considérées comme des points faibles pouvant nuire à la recherche. La méthode est taxée de trop subjective et "indisciplinée" par certains. De plus le fait que la méthode soit ouverte c'est à dire qu'on ne puisse prédire la tournure des événements peut créer beaucoup d'incertitude et freiner la participation (Sherwood, 1976). Les explications vagues sur la nature du travail peuvent provoquer des difficultés de recrutement (Taba, 1985). Whyte (1964) souligne la difficulté d'évaluer l'effet des interventions.

D'autres facteurs peuvent nuire à la recherche. Ce sont des problèmes dûs aux orientations divergentes du chercheur et du milieu, des résistances, des conflits masqués (Rapoport, 1973), des idées méconnues au sujet de la recherche (Sherwood, 1976), un mandat pas clair (Whyte, 1964), des difficultés à enregistrer des données valides (Lewin, 1946) et à les interpréter, une domination culturelle ou des enjeux politiques (Rhéaume, 1982), des délais de publication trop longs de résultats, l'apparition de nouveaux problèmes prioritaires (Jenks, 1970) et la permanence du changement social (Lewin, 1946). De plus, le succès de la recherche dépend de l'implication des participants (Cohen, 1981) dont la motivation est difficile à maintenir.

Le temps est vu différemment: comme un ennemi (Le Boterf, 1982) ou comme un allié (Rapoport, 1973). L'implication du chercheur est aussi vue tantôt comme un facteur de réussite (Bataille, 1981), tantôt comme un point faible (Rhéaume, 1982). Ses talents, son intuition et sa sensibilité sont des atouts, ses limites, un obstacle. Mais le fait que les acteurs partagent la responsabilité de leur amélioration professionnelle est considéré comme un facteur motivant. Le renforcement de l'estime de soi serait un gage de poursuite de la recherche. Le regroupement autour d'un objectif commun crée un sens d'appartenance et donne une force au groupe. Les personnes du groupe mettent alors au profit de la recherche leurs compétences. Le partage des interprétations, le nombre de suggestions apportées, les critiques constructives sont autant d'apports positifs.

Malgré tout, la coopération entre praticiens et scientifiques est une des forces de la recherche-action (Lewin, 19476) car elle permet une lecture plurielle de la complexité des pratiques réelles (Le Boterf, 1982).

D'autres précautions peuvent aider la recherche. Ce sont: un énorme effort de planification et de coopération, un climat de confiance, la diffusion des découvertes qui peut avoir un impact favorable sur la communauté, le développement d'habiletés à travailler avec les groupes (Sherwood, 1973), la coopération entre chercheur et milieu, le respect de la confidentialité (Whyte, 1964). Il est également recommandé que tous les gens concernés soient au courant et d'accord avec l'expérience avant qu'elle ne débute.

Cependant la recherche-action n'est qu'une forme de changement planifié. Pour élaborer notre méthodologie, nous avons exploré également d'autres avenues.

C. D'autres perspectives

Les auteurs étudiés ici ont attiré notre attention sur certaines facettes du changement planifié. Les uns s'attardent à la nature du changement, ce qu'il est, ses sources. D'autres sur les facteurs qui l'influencent. Certains nous préviennent des difficultés du changement (résistances) et des attitudes à

adopter. Enfin plusieurs se centrent sur la planification et le rôle de l'agent de changement.

1. Les courants et les modèles

Ayant pris connaissance dans l'ouvrage de Zajc (1987) de plusieurs taxonomies du changement planifié nous pourrons situer notre action dans certains courants de pensée.

Ainsi parmi les trois images du changement planifié décrites par House (1981) - technologique, politique, culturelle - nous retiendrons la dernière c'est-à-dire celle où le changement est une conséquence des interactions parmi différentes cultures car cela s'applique aussi bien à des groupes qu'à des sociétés.

Ces images sont très proches de trois perspectives définies par Parsons (1982): la perspective professionnelle technique, la politique et la contre culturelle. Celle-ci croit que tout changement social signifiant commence avec un changement individuel. Nous endosserons ce point de vue.

Chin et Benne (1976) identifient trois méta stratégies. La première empirique et rationnelle, la seconde normative et rééducative qui tient compte des besoins changeants et la troisième coercitive qui impose le changement. Nos stratégies relèveront de la deuxième catégorie.

Van Meter (1982) décrit dix perspectives de changement planifié en éducation: les réformes critiques et radicales, les législations, la production et l'utilisation de connaissances, la planification et prédiction institutionnelle, le complot, l'assistance technique, le développement organisationnel et son renouveau, la formation et développement de personnel, le changement auto-déterminé, l'influence et le façonnement de comportement. Pour notre part, nous viserons surtout le développement personnel par la formation espérant provoquer un changement auto-déterminé.

Les taxonomies des modèles fournis dans Models of Planned Educational Change: Their ideational and ideological contexts and solutions in the late 1950's. (Zajc, 1987) nous ont permis d'identifier des types de modèles qui pourront convenir à notre milieu et au rôle que nous y jouerons.

Un modèle de changement planifié y est défini comme une théorie formelle, décrivant comment planifier le changement, exprimée sous une forme analytique et symbolique. On y retrouve des critères pour le choix d'un modèle approprié. Selon Chin (1976) cité par Zajc (1987) l'agent de changement doit se poser cinq questions: Le modèle est-il représentatif de la situation de changement? Va-t-il augmenter la probabilité de succès du changement planifié? Le modèle donne-t-il au praticien les moyens d'évaluer la source du changement? Qui dirige le processus du changement? Le modèle fournit-il des stratégies permettant d'observer le changement et de

s'ajuster aux conséquences émergeantes des actions précédentes? Quel rôle l'agent de changement joue-t-il dans le processus du changement?

Un modèle doit aussi être pratique, flexible, synergique. Zajc (1987) définit quatre éléments fondamentaux: l'effort de traduction de la théorie en suggestions au practicien, une description adéquate de la dynamique du changement, un focus placé sur les participants, une formulation permettant l'adaptation a plusieurs contextes.

Nous devrons tenir compte de ces directives dans notre choix.

Les différents modèles ont été regroupés en écoles de pensées. Chapman et Parsons (1982) cité par Zajc (1987) classent les modèles en trois groupes: les modèles technologiques, politiques et culturels. Chin (1976) cité par Zajc (1987) décrit quatre types de modèles: les modèles de systèmes et composantes, organiques, intersystémiques et développementaux. Nous nous intéresserons surtout aux modèles intersystémiques dans lesquels le changement est le résultat du contact entre deux organismes ou plus. Des relations de collaboration sont établies à travers le dialogue. Il y a finalement changement dans les deux systèmes.

Havelock (1976) distingue trois familles principales: les modèles d'interaction sociale, les modèles de recherche et diffusion, ceux de résolution de problèmes. Examinons quelques-uns de ces modèles.

2. Quelques auteurs

Nous retrouvons chez la plupart des auteurs l'idée de diffusion et d'innovation. Explicitons ces deux notions. L'innovation décrit un nouveau concept, produit, élément neuf dans un système. La diffusion est le processus par lequel une innovation est incorporée dans le système. L'adoption est la conséquence de la diffusion. Pour Hagerstaad (cité par Zajc, 1987), l'adoption d'une innovation se fait par communication et comprend un processus d'apprentissage d'où l'importance du flot de la communication et de l'étude des obstacles rencontrés par celui-ci.

Par ailleurs, Fullan (1982) nous a aidé à faire le lien entre développement professionnel et changement planifié. Celui-ci étudie les composantes du milieu scolaire qui a bien des points communs avec les milieux de garde. Il qualifie le type d'environnement et les probabilités du succès du changement. Il analyse les facteurs qui influencent la vitesse à laquelle on adopte l'innovation: caractéristiques de l'innovation, type de décision, types de gens impliqués, moyens de communication utilisés pour diffuser l'innovation, ainsi que la nature des efforts de l'agent de changement pour diffuser l'innovation. D'autres facteurs affectent également le changement: l'accès à l'information, le support de la communauté, les fonds disponibles, la politique.

Fullan (1982) nous met en garde face à l'influence des personnes qui ont une plus ou moins bonne estime de soi: ils sont moins réceptifs au

changement. Il insiste sur le fait que les expériences passées influencent l'acceptation du changement. Il nous avertit que le changement doit être signifiant pour être adopté et que le développement professionnel doit être axé sur les besoins des participants.

Le changement s'effectuant à deux niveaux: un niveau subjectif (intériorisation) et un niveau objectif (utilisation des nouvelles approches et ou modification de philosophie), tout changement professionnel touche à l'identité professionnelle. Il insiste sur la nécessité des contacts personnels, de favoriser les contacts entre enseignants, de créer des réseaux de communication. Il souligne l'importance de connaître la réalité des participants.

Il nous donne également certains conseils pour le succès des ateliers (un moyen favori de perfectionnement dans notre milieu). Une intervention ponctuelle ("one shot worklog") ne suffit pas; il faut absolument assurer un suivi. Les sujets traités dans ces ateliers doivent être choisis par les participants, et le contenu répondre aux besoins des gens. Pour Fullan (1982), le processus d'adoption se fait en trois phases: la phase de mobilisation,c'est à dire d'initiation où l'adoptant décide d'implanter, puis d'implantation qui est la première expérience et enfin de construction où l'innovation devient non innovation, est incorporée dans la routine, institutionnalisée. Il insiste sur la durée de l'implantation. Celle-ci peut parfois prendre deux ans et même trois.

Huberman (1973) s'intéresse aussi au système scolaire et analyse comment s'opèrent des changements en éducation. Celui-ci s'est intéressé en particulier aux facteurs qui déterminent si et sous quelle forme des changements peuvent être introduits. Il s'attarde entre autres au profil d'engagement de l'individu au cours du processus d'adoption et aux caractéristiques des individus. Il trace le portrait du novateur jusqu'au réfractaire. Nous serons donc à la recherche des personnes possédant les qualités nécessaires pour amorcer notre projet. Rogers (1968) fait aussi le portrait de l'individu novateur mais également celui des organismes et institutions. Il définit les caractéristiques structurales du système novateur. Il s'agit d'une organisation créatrice qui encourage ceux qui ont des idées, qui facilite les communications, qui est décentralisée, qui encourage les contacts avec l'extérieur et qui emploie des types hétérogènes de personnel. Nous devrons donc réfléchir sur les traits propres aux deux systèmes en présence dans notre projet: le collège et le système des garderies.

Colerette et Delisle (1982) eux, nous ont prévenu de l'obstacle que représente la résistance au changement. Ils prescrivent les attitudes à adopter face à celle-ci. Ils nous obligent à regarder en face les limites de notre action. En effet, notre pouvoir dans le milieu se limite à celui de suggestion et parfois a du support au niveau des processus. Mais un point nous rassure; ceux-ci affirment que si les objectifs de l'agent convergent avec ceux du milieu, on n'a alors pas besoin de disposer de beaucoup de pouvoir pour opérer un changement. Ces lectures nous ont aussi montré l'importance de faire l'analyse des forces facilitantes ou restrictives par rapport à notre projet et de

leurs importances relatives. On pourra alors trouver des idées pour éliminer ou réduire chacune des barrières.

Pour rendre le changement plus sécurisant, Miles (1964) propose la création de systèmes temporaires qui vont créer des liens entre les différentes parties du système. C'est chez lui que nous avons pris l'idée de former des équipes étudiantes de changement. Il nous avertit cependant d'un problème afférent: l'importance de la crédibilité de ces membres.

Une autre stratégie importante nous est signalée par Nadler (1977): le retour de questionnaire. C'est une technique d'interaction intéressante en éducation. Quiconque travaille à aider une organisation à croître, à se développer, doit recueillir des données, les interpréter et les présenter aux membres de cette organisation. Le retour d'information est une des activités de développement organisationnel des plus efficace. Pour qu'une organisation change, il faut qu'elle se fasse une image d'elle-même dans le présent, qu'elle ait une idée claire de ses problèmes pour définir des avenues réalistes en vue d'une amélioration. Nous nous assurerons de donner du "feedback" au milieu afin d'aider les gens à mieux comprendre leur place dans l'organisation... et la nôtre.

Mais parmi les auteurs étudiés, c'est chez Havelock (1973) et Bhola (1982) que nous avons trouvé la description du rôle que nous voulons jouer dans le milieu et des liens que nous voulons développer avec lui. En effet ces deux auteurs ont centré leurs modèles sur la notion de réseau.

Pour Bhola (1982) le changement planifié est l'introduction dans un système d'un participant appelé agent de changement dont le rôle est d'agir délibérément sur le système de façon à atteindre certains objectifs. Pour Bhola (1982) la diffusion de l'innovation est fonction de relations dynamiques entre des individus (I), des groupes (G) des institutions (IS), des cultures (CL). Selon son modèle (le CLER), ces configurations sont liées (L) selon des intensités différentes. Ces liens tissent le réseau dans lequel l'agent de changement investit tous ses efforts pour forger de nouveaux chaînons et entretenir ceux qui existent. Par ailleurs, Fullan (1982) nous rappelle que le changement a plus de chance de se produire dans un tissu aux mailles lâches. Nous allons tenter de rendre cette trame ni trop serrée, ni trop frêle.

Les deux autres variables du modèle CLER sont l'environnement des deux systèmes et leurs ressources. Cette perspective configurationnelle est une approche holiste et naturaliste de la recherche. Ce modèle permet une approche participative du changement, une implantation et une évaluation de la communauté et du changement. Ce modèle relationnel a tenté d'intégrer les modèles de diffusion, de résolution de problème et d'interaction sociale.

Le modèle de Havelock (1976) est aussi un modèle synthèse de ces trois branches du changement planifié. Il incorpore l'idée de réseaux de l'interaction sociale, le rôle de l'agent du modèle recherche et développement et diffusion et la capacité du groupe à identifier ses problèmes du modèle de résolution de problèmes.

Pour Havelock (1976) le changement est une modification dans l'intention de profiter aux gens impliqués. Dans Planning for Innovation, il propose son modèle axé sur les liens. Selon lui, la construction de réseau établit des canaux de diffusion efficaces. Le système ressource doit stimuler le processus de résolution de problème du système-client. L'agent de changement doit faciliter le processus et relier les ressources. Mais quelles attitudes doit adopter un facilitateur? Dans The Change Agent's Guide il en fait une description qui nous a fait réfléchir sur les habiletés et qualités à développer. Son modèle est une démarche en six étapes: établir un diagnostic, acquérir des ressources signifiantes, choisir la ou les solution(s), gagner l'acceptation, stabiliser l'innovation et générer un renouveau. Nous reverrons en détail ce modèle au chapitre de la méthodologie puisqu'il a servi de cadre général à notre projet. Mais nous nous attarderons sur certains points soulevés qui nous ont particulièrement guidés dans les phases préparatoires du projet.

Dans ses ouvrages, Havelock (1973, 1976) précise le type d'action ou les préoccupations à avoir à chaque étape. En début de projet, l'agent doit se poser certaines questions: avec qui vais-je travailler directement (le premier critère de choix était la compatibilité)? Qui sont les personnes influentes, les leaders non officiels? Qui contrôle l'information? Il faut également considérer l'ensemble du système social; quelle est notre relation de départ? La relation idéale implique réciprocité, ouverture, attentes

réalistes, pouvoir égalitaire, menace minime, confrontation des différences et engagement de toutes les parties.

Lors du diagnostic il faut se faire une image équilibrée du système. On peut y arriver en identifiant les problèmes du milieu et la force et le potentiel du milieu comme système. Ce diagnostic doit impliquer le "client". Havelock (1976) nous explique comment acquérir de l'information diagnostique: il faut enquêter, écouter, trouver des informations clefs, observer et inclure l'observation d'autres personnes extérieures qui connaissent le système ou par une équipe de diagnostic (interne-externe). Il décrit également comment développer la conscience des ressources: établir des contacts avec une variété de personnes, utiliser les systèmes d'information (bibliothèques, banques de données...), rechercher des personnes créatives et des experts, faire des recherches sur certains problèmes ou solutions en étudiant les écrits, en rencontrant des personnes qualifiées, en observant sur place des exemples.

Pour choisir les solutions, on doit se poser les questions suivantes: Quel bien cela fera-t-il? Combien de personnes cela va-t-il toucher? Est-ce que cela sera accepté? Le système a-t-il les moyens d'essayer et de soutenir ce changement. Cette proposition est-elle congruante avec les valeurs du milieu?

Pour préparer l'acceptation, il faut savoir comment les individus et les groupes accueillent les innovations, quelles sont les personnes clefs,

comment présenter le projet, quels média utiliser. Et une fois l'adoption obtenue, il faut s'assurer de la stabilité de l'innovation. Avant de se désengager, l'agent doit se préoccuper du suivi. Il doit aider à instaurer des attitudes positives face à l'innovation, former les gens à l'évaluation et les aider à prendre l'habitude de sortir de la routine et de visiter le monde. Le retrait doit être graduel et il est recommandé de maintenir certains contacts formels et informels.

Au coeur de toutes les théories de ces auteurs, on retrouve toujours l'importance de l'individu et de la communication. Le changement d'attitude dit Coleman (1978) est la base nécessaire pour supporter des changements structuraux. Il assure plus de permanence au changement. La transmission efficace de connaissance d'une personne ou d'un organisme à un autre est un cas d'innovation, d'adoption et de diffusion spécifie Zaltman (1977). Lorsque la connaissance et ses applications sont diffusées à travers une population, un changement social peut survenir. "Ce sont les hommes qui changent, pas passivement, mais dans leur collectivité et comme une collectivité dans leurs relations les uns avec les autres et leur organisation sociale" (Crozier, 1977). Autant de témoignages qui nous encouragent dans la voie que nous avions entrevue.

Quant aux types d'intervention en changement planifié, Beer (cité par Zajc, 1987) en dénombre quatre: celles de diagnostic (cueillette de donnée, portrait du système), celles où l'on cherche à modifier les interelations, les attitudes des gens (de processus), celles de modification de

structure où l'on tente de redéfinir des rôles et des tâches (Chin et Benne, 1976) et celle au niveau des individus qui ont le désir de devenir plus compétents. Notre projet comprendra trois types de stratégies qui appartiennent aux deux premières et à la dernière catégorie.

Ces lectures sur le changement planifié ont modelé notre conception du changement et ont influencé la perception des rôles que nous allions jouer.

D. Conception du changement: communication et changement

Selon la perspective "culturelle" du changement planifié, tout changement significatif commence par un changement chez l'individu (Crowfoot et Chester, 1976, cités par Zajc, 1987). Mais ce changement ne se fait pas seul: au coeur du changement sont l'interaction et la communication. Les contacts personnels sont nécessaires pour induire le changement. C'est dans ce courant que nous nous situons. Fullan (1982) affirme que les incohérences générées par les différentes perspectives sont un facteur important pour arriver à un changement. Ces différentes constructions de la réalité (Guba, 1985) s'inter-influencent. C'est à travers la socialisation que les signifiants sont partagés, modifiés et que les valeurs sont consolidées ou transformées (Zajc, 1987). Ceci semble aussi vrai pour les individus que pour les groupes. L'adoption de l'innovation se fait par la communication d'où l'importance d'étudier le flot de la communication et les résistances qu'il rencontre. Havelock (1973) abonde dans le sens de la confrontation

bénéfique. Il nous assure que parfois la comparaison avec un autre système éclaire un individu ou groupe sur ses besoins et ce qu'il peut faire. Il soutient que c'est l'échange qui produit le changement et note que chacun a des besoins, des problèmes mais aussi des connaissances à partager.

Nous croyons comme Bhola (1982), Fullan (1982), Havelock (1973), Lewin (1946) que le seul fait de se voir, de se rencontrer, est en lui-même déclencheur de changement. Qui dit échange dit aller-retour d'information. La puissance même du retour ("feedback") a été étudiée par Nadler (1977). Celui-ci nous démontre que l'intérêt même que l'on porte à une question est générateur d'énergie en vue du changement. Par ailleurs, Fullan (1982) ajoute que les contacts doivent être planifiés, stimulés par des leaders et que des réseaux de communication doivent être créés.

E. Définition du rôle de l'agent de changement

L'agent de changement est d'abord un observateur du milieu. Mais en plus de ce regard continu il assume d'autres fonctions.

Havelock (1973) distingue quatre catégories d'agents de changement: celui qui catalyse, celui qui fournit des solutions, celui qui aide au processus, et celui qui rassemble les ressources. Dans ce projet nous adopterons les rôles de catalyseur qui fait naître un sentiment d'appartenance, une identité commune, une motivation et celui d'agent de liaison c'est-à-dire celui qui relie les gens, qui aide à trouver les ressources intérieures et

extérieures du système et à en faire usage, qui marie les ressources d'une personne ou d'un groupe avec les besoins d'un autre.

Il s'agit d'abord comme le dit Le Boterf (1986) de "comprendre de l'intérieur le point de vue des individus, leurs perceptions, interprétations, systèmes de valeurs". Selon lui, l'agent de changement a un rôle "d'accompagnement", de "pilotage". On peut ajouter à cette tâche, celle de conceptualiser et de formuler le vécu des participants.

Fullan (1982) définit quatre types de leadership: administratif, directif, interpersonnel et facilitateur. Nous choisirons les deux derniers. Mais pour jouer ces rôles de façon efficace, le chercheur doit posséder certaines habiletés. Fullan (1982) décrit certaines caractéristiques de l'agent. Celui-ci doit être visible, crédible, avoir certaines similitudes avec les personnes du milieu où se passe le changement et avoir de l'empathie pour ceux-ci. Il doit également posséder des habiletés à évaluer les situations et à transmettre cette connaissance au groupe.

Havelock (1973) ajoute que la mission de l'agent de changement est de perdre son emploi, sa raison d'être, en aidant les "clients", à devenir des ressources pour eux-mêmes. Cette notion d'autosuffisance, d'auto-développement est centrale à notre projet. Il s'agira principalement d'aider les garderies à identifier leurs ressources, à résoudre leurs problèmes, à initier des changements et en assurer elles-mêmes la continuité.

Mais pour bien jouer notre rôle, il nous fallait approfondir davantage les habiletés nécessaires à tout intervenant. C'est pourquoi nous avons abordé la littérature sur la relation d'aide.

3. LA RELATION D'AIDE

Notre étude de la relation d'aide a fait ressortir les similitudes de ce domaine avec le changement planifié. C'est en faisant ces rapprochements que nous avons pu préciser le rôle que nous voulions jouer, les habiletés à acquérir pour ce faire. Ainsi, comme dans un tissage, les éléments de la relation d'aide vont constituer le fond, la chaîne et ceux du changement planifié, la trame. Explicitons davantage ces ressemblances.

Les deux domaines sont convergents quant aux types d'objectifs poursuivis. On retrouve dans les deux domaines l'importance de la volonté d'un individu ou d'un groupe d'entreprendre une démarche de transformation de soi ou du milieu. Nous avons vu que selon Havelock (1973) le changement est une modification, dans l'intention de profiter aux gens impliqués. Le changement planifié est ce procédé entrepris volontairement par, accepté par et bénéficiant aux participants.

Cette implication est d'ailleurs la meilleure garantie de succès confirme Combs (1971), les gens ne sabotant pas leurs propres projets.

A. Objectifs de la relation d'aide et du changement planifié

La recherche-action vise à aider la transformation de certaines conditions ressenties comme insatisfaisantes par la communauté. Ceci pourrait s'appliquer tout aussi bien à un individu qui ressent un malaise.

Brammer (1973) définit la relation d'aide ainsi: aider consiste à fournir à la personne aidée des conditions qui lui permettent de répondre à ses besoins. L'objectif est de comprendre dit Brammer (1973). L'ironie du changement est qu'il accroit l'importance de comprendre le statu quo, écrit Lortie (1973). Ces deux auteurs soulignent l'importance d'un analyse approfondie, détaillée de la situation actuelle vécue et de ses variables avant d'entreprendre toute action.

Si l'action est annoncée dans la recherche-action, elle est sous-jacente dans le processus d'aide. Brammer (1973) affirme que toute aide est orientée vers une action quelconque. Dans les deux cas on parle de plan d'actions, de stratégies, de tactiques. Mais qui est l'acteur principal?

Havelock (1973) définit ainsi la mission de l'agent de changement: la première mission de l'agent est de se mettre en chômage en aidant les clients à devenir des ressources pour eux-mêmes. Brammer (1973) seconde: l'objectif de l'aide est l'auto-aide et éventuellement l'auto-suffisance. Aider c'est enseigner l'auto-aide: les techniques pour solutionner les problèmes présents et futurs. Un autre auteur, Woods (1967), cité par Havelock (1973)

insiste: les innovations qui ont le plus de succès sont ceux qui augmentent l'autonomie et l'initiative des utilisateurs. Combs (1971) va encore plus loin: quand les hommes sont libres, ils trouvent eux-mêmes les meilleurs moyens. Quelles sont les conditions qui vont faciliter cette recherche? Liberté de voir, liberté d'agir... comment favoriser cette ouverture? Les aidants doivent créer des conditions qui rendent l'enrichissement possible, note Combs (1971).

Nous allons étudier les caractéristiques et les habiletés des personnes qui y parviennent.

B. Caractéristiques des intervenants (agents de changement (ou)et consultants.

Qu'est-ce qu'un "aidant" professionnel demande Combs (1971)? C'est une personne préoccupée des problèmes des gens, nous donne-t-il comme réponse. On rejoint ici la définition de Brammer (1973). Selon ce dernier, un aidant percevra sa tâche comme facilitateur, comme soutien. Les aidants assistent les individus, facilitent et encouragent leur quête active de solutions dit Combs (1971). N'est-ce pas aussi la définition d'un agent de changement telle que nous l'avons vue chez Havelock (1973)?

Combs (1971), dans un chapitre sur l'aidant comme personne et citoyen, résume bien les lieux de fusion entre le rôle de l'aidant et celui d'agent de changement. Il insiste sur la responsabilité de l'aidant comme agent de changement dans la société spécifiant que ses talents et son

expérience sont particulièrement signifiants pour traiter des problèmes humains.

Un "bon aidant" selon Combs (1971) voit les personnes comme capables, amicales, dignes d'estime, ayant une motivation interne, fiables et aidantes. Il se considère comme digne de confiance, compétent ("adequate") désiré et faisant partie de. Il possède l'estime de soi et a confiance en ses capacités. Cette connaissance de soi, de ses biais, de ses motifs pour agir sont tout aussi nécessaires à l'agent de changement. De plus, nous garantit encore cet auteur: "He is concerned with the perceptual experience of his subject". Chacun vit sa réalité; même les mots n'ont pas le même impact pour chacun note Brammer (1973). Cette prise de conscience est essentielle.

Au coeur des habiletés d'un aidant on retrouve la capacité d'écoute, l'art de questionner, de refléter, de résumer et d'informer qui amèneront une meilleure compréhension des individus et de leur situation. Il sait guider, confronter, renforcer et même dissuader. Il doit pouvoir identifier les problèmes, définir des objectifs, trouver des alternatives, dresser un plan d'action permettant la résolution des problèmes. A ces habiletés on devra ajouter les qualités d'honnêteté et d'humilité. On fait aussi appel à ces capacités dans le changement planifié. Havelock (1971) parle aussi de l'agent de changement en termes d'écoute, de réflexion et de capacité de synthèse. Nous utiliserons dans notre projet la grille du "bon aidant" de Brammer (1973).

C'est chez Brammer (1973) que nous retrouvons le plus de points de jonctions entre la relation d'aide et le changement planifié. Un chapitre de son cuvrage est centré sur les habiletés à résoudre les problèmes, à prendre des décisions et à transformer les comportements. Celui-ci précise que les habiletés et la personnalité de l'agent sont des conditions facilitantes de croissance mais il insiste sur le fait que le plus important c'est la manifestation des attitudes de l'aidé et la perception qu'en a l'aidant. Sur ce point l'unanimité est totale: tous assurent la primauté de la personne sur les méthodes. Rogers (1968) parle de personne-outil, personne-instrument. De même pour Combs (1971) la personne de l'aidant est toute aussi signifiante pour la croissance positive de l'aidé que les méthodes utilisées. L'intervenant a donc comme responsabilité de polir, de raffiner l'outil qu'il est. Par ailleurs, l'agent de changement devrait évaluer son style et ses habiletés dit Havelock (1973). Il pourra alors juger de sa compatibilité avec le "client". Brammer (1973) aussi souligne cette composante comme un item-clef dans l'échange aidant-aidé. Comme Havelock (1973), il nous met en garde: le premier critère pour choisir avec qui ont va travailler est la compatibilité. On est proche ici de l'affirmation de Combs (1971) selon laquelle l'aidant pour être efficace doit être une personne signifiante.

C. La relation entre "l'aidant" et "l'aidé"

Les discussions précédentes nous amènent à illustrer la relation entre le client (aidé) et le consultant (aidant) comme l'a fait Brammer (1973).

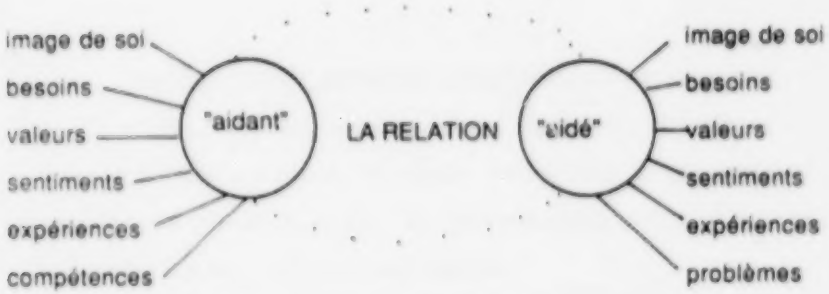


FIGURE 1: La relation d'aide selon Brammer (1973)

Le modèle de relation de Brammer (1973) ressemble beaucoup à la représentation qu'en donne Havelock (1973).

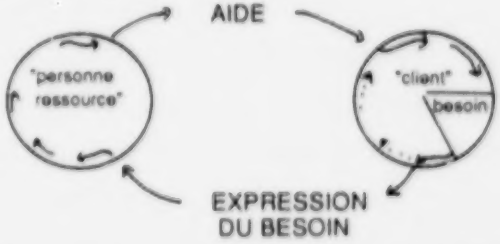


FIGURE 2: La relation d'aide selon Havelock (1973).

Chacun de nous a des besoins et des problèmes et chacun de nous a des connaissances et des ressources, résume-t-il. Cette notion d'échange, d'apport mutuel, nous paraît essentielle. Combs (1971) insiste aussi sur le fait que l'aidant s'enrichit autant que l'aidé dans la relation qui se situe à un niveau de fonctionnement horizontal, égalitaire que traduit mal le vocabulaire utilisé ("aidant", "aidé"): aider c'est une association.

Havelock (1973) définit les caractéristiques de la relation idéale ainsi: réciprocité, ouverture, attentes réalistes, satisfaction attendue, structure, pouvoir égalitaire, menace minimum, confrontation des différences, engagement de toutes les parties. On retrouve également ces composantes dans la littérature sur la relation d'aide idéale.

Mais avant de s'engager dans cette relation, Brammer (1973) met en garde l'intervenant: l'aidant doit bien être conscient de certaines réalités d'une nouvelle relation; il n'est pas facile de recevoir de l'aide, il est difficile de s'engager à changer. À cette étape, l'aidant s'interroge: suis-je capable de, ai-je le goût de travailler à, puis-je satisfaire les attentes, de quelles structures aurons-nous besoin, quelles seront mes exigences? Ces questions préoccupent aussi l'agent de changement au début d'une recherche. L'aidé s'inquiète également: puis-je faire confiance à cette personne, va-t-elle m'aider, vais-je être impliqué plus que je ne le voudrais, suis-je prêt à m'engager, si j'accepte est-ce que je pourrai me retirer si je le désire? De tels soucis sont vécus par le participant à un projet de changement.

Pour que cette relation d'aide aboutisse à des résultats, certaines conditions sont nécessaires: la prise de conscience d'un sentiment de détresse, le désir de changement, l'évaluation des potentialités et des limites de la relation. Si on remplace le terme "détresse" par inconfort, malaise ou insatisfaction, on pourrait appliquer ces conditions au changement planifié.

Car là aussi, on peut prévoir les bénéfices possibles du changement (ceci peut être un facteur de motivation) mais il faut avoir des attentes réalistes.

Brammer (1973) nous rappelle que la relation d'aide est dynamique, continuellement changeante et met en valeur la qualité affective fondamentale de la relation. Celle-ci est le médium. L'aidant travaille à travers la relation. En fait les aidants sont impliqués dans un processus subtil d'enseignement; de nouveaux concepts sont appris à travers l'interaction. Pour Havelock (1973) aussi, l'objectif principal de l'entrée en relation est d'être vu comme une personne signifiante et digne de confiance. Cette relation va évoluer (nous préférons le terme "unfold" utilisé par Brammer) selon un processus naturel de résolution de problème.

Voilà ce qui explique que les processus de la recherche-action et de la relation d'aide soient correspondants: au coeur des deux se trouve la résolution de problèmes. Nous avons jusqu'à présent décrit les ressemblances entre les acteurs; nous avons reconnu le côté "artistique" de l'intervenant (intuition, créativité, style) et parlé de son aspect scientifique (connaissances théoriques et habiletés). Abordons maintenant la méthode utilisée par les intervenants. Il s'agit d'un processus en plusieurs étapes.

D. Processus

Nous avons été frappé par l'homothétie du processus d'aide de Brammer (1973) et des phases du changement selon Havelock (1973).

1. Étapes

Le tableau comparatif suivant met en valeur les ressemblances entre les étapes nécessaires selon les deux auteurs (création de l'auteure).

Tableau 1

Étapes selon Brammer (1973) et Havelock (1973)

Déroulement décrit par Brammer (1973)	Déroulement décrit par Havelock (1973)
- Relation	- Relation
- Qualification et objectifs: faire état du problème ou préoccupation	- Diagnostic
- Exploration des alternatives	
- Cueillette d'informations	- Acquisition de ressources
- Explorer les conséquences des alternatives	
- Prioriser les valeurs et les désirs	
- Réexaminer les objectifs	
- Décider de l'alternative et formuler un plan d'action et décider de son implantation	- Choix de solutions: générer un certain nombre d'alternatives, évaluer leur faisabilité, les adapter.
- Mettre en oeuvre le plan avec réévaluation périodique selon les nouvelles informations et les circonstances changeantes.	- Acceptation: il faut être souple et réviser nos positions si nécessaire.
- Évaluation des résultats et fin de la relation.	- Stabilisation et développement d'une capacité de renouvellement.

On pourrait résumer ceci par une phrase de Brammer (1973): l'aidant et l'aidé essaient d'établir des objectifs, de trouver des solutions et de faire des plans ensemble. Reprenons certaines de ces étapes.

2) L'étape du diagnostic

Havelock (1973, p. 63) décrit ainsi cette étape: "From pains to problems to objectives". Ceci pourrait être le titre d'un livre sur la relation d'aide! Celui-ci affirme: l'agent de changement ne doit pas assumer la tâche du diagnostique comme une responsabilité personnelle. Il doit impliquer son client, travailler en collaboration ou mieux encore le guider pour que celui-ci en arrive à ses propres conclusions. Cette affirmation fait écho aux auteurs en relation d'aide. Il faut encourager l'aidé à développer ses propres énoncés sur la nature et la sorte d'aide dont il a besoin, écrit Brammer (1973). L'aidé doit être impliqué à fond dans l'établissement et l'évaluation des objectifs.

Le diagnostic est donc une responsabilité partagée. Le changement planifié inclut dans le diagnostic la description du problème du client comprenant l'histoire, les symptômes, les causes possibles. Havelock (1973) va plus loin encore en distinguant les symptômes de surface, les problèmes à un second niveau et les causes profondes. Là encore, il partage cette préoccupation d'approfondissement avec Brammer (1973) qui nous parle aussi de niveau d'interprétation: le discours initial de l'aidé, le message sous-jacent qu'il donne à l'aidant, le but qu'il veut atteindre, son degré de conscience de son besoin d'entreprendre un processus d'aide. Les deux auteurs n'oublient pas dans leur inventaire d'identifier les lieux de force.

À cette étape, les actions principales de l'intervenant sont d'écouter, de refléter et de poser les bonnes questions. Il s'agit de bien cerner le

problème, à qui il appartient et avec qui on doit travailler. Nous avons déjà insisté sur l'importance de comprendre de l'intérieur le point de vue des individus sur les situations vécues, leurs perceptions, interprétations, systèmes de valeurs, préoccupations. Sortez de vos bureaux dit Brammer (1973); allez dans le milieu dit Le Boterf (1980).

Ainsi apparaîtra ce que Corhuff et Berenson (1967) cités par Brammer (1973) appellent une directionnalité émergeante. En effet, progressivement les problèmes vont être traduits en objectifs. Ceux-ci, selon Krumboltz (1966) cité par Brammer (1973), doivent: être désirés par l'aidé et épouser ses besoins. Le consultant doit être prêt à y travailler et l'atteinte doit être observable et évaluable.

Mais comment atteindre ces objectifs? On aborde ici les stratégies et les tactiques; Brammer (1973, p. 41) pose le problème: "How, when and by whom the goal seeking efforts will be initiated and maintained?" Regardons le "comment".

3) Le choix de solutions

À cette étape, il s'agit selon Havelock (1973) de générer un éventail d'idées et de solutions ("actions alternatives") et complète Brammer (1973) d'être conscient des conséquences de chacune. Pour nous guider dans notre choix les auteurs posent les questions suivantes: telle action va-t-elle régler le problème, combler le besoin diagnostiqué, quels autres effets peut-elle

provoquer, combien de temps cela peut-il être utile, y a-t-il des aspects négatifs?

Lors de l'adoption d'une solution les deux auteurs conseillent d'utiliser des tactiques de renforcement et de soutien. Havelock (1973) suggère de fournir le plus de récompenses secondaires possibles (félicitations, aide financière, reconnaissance de la performance) à ceux qui innovent. Brammer (1973) parle des techniques de renforcement qu'il faut maîtriser. Avant même de s'engager dans l'action, l'intervenant doit anticiper les conséquences, il doit aussi prévoir des mécanismes d'évaluation qui vont suivre le déroulement de l'action.

4) L'évaluation

On retrouve le souci de contrôler, de prévoir les événement à la fois en changement planifié et en relation d'aide. La recherche-action se définit comme une intervention en réponse à une situation donnée et l'examen des effets de cette intervention. Combs (1971) souligne l'importance de la rétroaction. Pour que les comportements des personnes soient efficaces il faut pouvoir observer de façon continue les conséquences de leurs actes. Brammer (1973) insiste aussi sur cet aspect. Comparer continuellement les résultats aux objectifs est une nécessité. Il faut très tôt dans la démarche chercher des indices démontrant que l'aidé est en voie d'atteindre l'objectif visé dit-il. Le processus doit être supervisé continuellement. On retrouve cette notion enracinée dans la spirale de résolution de problèmes.

Combs (1971) affirme que l'évaluation est une connaissance utile pour l'apprenant. Il doit savoir où il en est par rapport à ce qu'il cherche à atteindre. Cet apprenant peut être un étudiant, une personne en consultation ou un participant à un projet collectif. Tous les auteurs consultés insistent sur le rôle de l'intervenant dans l'évaluation. L'aidant a la responsabilité d'observer ce qui se passe en tout temps afin d'identifier de façon concrète tout progrès rapprochant des objectifs.

Combs (1971) rappelle qu'à la fin d'une relation d'aide on doit faire une évaluation générale, un résumé du processus et assurer un suivi. cette évaluation globale de tout le processus est commun à toutes les démarches mentionnées. Brammer (1973) écrit que l'ensemble du processus d'aide est évalué et examiné pour en tirer des apprentissages applicables dans les prochaines relations. On retrouve ici l'importance de contribuer au savoir du domaine lui-même. Cette préoccupation est très présente en recherche-action où l'on porte autant d'attention au processus comme objet d'apprentissage et de raffinement de la méthode qu'aux résultats obtenus.

Nous avons tout au long de ce texte démontré le lieu d'intersection entre le domaine du changement planifié et celui de la relation d'aide. Le chevauchement des deux champs n'est pas vécu comme une redondance mais comme un renforcement.

Les lectures sur la relation d'aide nous confirment encore une fois dans notre choix d'objectifs. Si on en croit Brammer (1971) une personne avec un champ riche et étendu de perceptions a plus de possibilités d'actions. En aidant à enrichir la perception que le milieu a de lui-même, nous devrions contribuer à augmenter les possibilités d'actions. Combs (1974) insiste également sur la nécessité de la coopération, des services réciproques et des relations signifiantes pour tout changement durable au niveau de la compétence des éducateurs en prime enfance (cité par Esbensen, 1977). Cela nous encourage dans notre idée de diversification du réseau.

L'ensemble de ces écrits nous donnent des modèles de façons d'être et d'agir. Nous sommes maintenant plus avertis de la complexité des relations à l'intérieur du processus de changement. Mais il nous reste un domaine à explorer. Avant d'agir sur un réseau, il faut le connaître. C'est pourquoi nous avons consulté la littérature sur le développement et la dynamique des réseaux.

4 LA NOTION DE RÉSEAU

Notre projet de maîtrise s'intitule "COMMENT FAVORISER LA CONSOLIDATION DU RÉSEAU DES GARDERIES DE LA RÉGION DE L'OUTAOUAIS".

Il s'agit donc pour nous d'intervenir dans "le dynamisme du processus de croissance d'une communauté" (Guay 1987, p. 3), ici: le réseau

des garderies. Nous rejoignons l'objectif même de la psychologie communautaire qui "tente d'analyser l'interaction individu - groupe - communauté". Avant de décrire le réseau des garderies, il fallait nous arrêter sur le concept lui-même. Qu'est-ce qu'un réseau? Y a-t-il plusieurs types de réseaux? Intervient-on de la même façon dans tous les réseaux?

Un réseau est une constellation d'échanges dit Arlène Metha (1979) et une collectivisation de contacts. La construction d'un réseau est une stratégie complexe de changement par laquelle des personnes et des institutions sont reliées de telle façon qu'elles puissent échanger informations et ressources afin de résoudre des problèmes. La capacité de former des réseaux est essentielle pour l'agent de changement.

Selon Metha (1979), il y a deux types de réseaux: les réseaux interpersonnels et les réseaux de masse. Les réseaux interpersonnels permettent d'élargir ses capacités de stimuler la croissance personnelle, d'être en cheminement, d'être conscient de nos forces. Ils permettent également de développer des relations significatives, de se faire promoteur d'une cause, de construire un système de support de changement, d'élargir sa zone d'influence.

Le réseau intergroupe permet de former des coalitions , d'appliquer des forces de pressions sur des systèmes socio politiques. Il a le pouvoir de stimuler le changement, d'intervenir aux niveaux où se prennent les décisions (exécutif, législatif, judiciaire).

Jérome Guay (1984) pour sa part, nous décrit plusieurs types de réseaux et leurs caractéristiques. À un premier niveau nous dit-il, le réseau social peut être cohésif, fragmenté ou dispersé. Le réseau cohésif est homogène. Il s'agit d'un seul groupe indifférencié; tout le monde se connaît; il n'y a pas de sous-groupe indépendant. Un exemple de ce type de réseau est le village rural ou la petite ville autour d'une seule industrie ou certaines paroisses ou encore des coopératives. Ce réseau possède une rapidité de disponibilité en cas de besoin. Il fournit surtout un soutien émotif. Il présente cependant l'inconvénient d'imposer une pression sur ses membres. Il offre peu d'ouvertures vers l'extérieur, donc peu de possibilité de renouvellement des pratiques et des normes de comportements d'où des difficultés pour l'intervenant.

Le réseau fragmenté, lui, est composé de petits sous-groupes relativement indépendants les uns des autres (entre trois et cinq). Les personnes appartenant à ce type de réseau se connaissent seulement si elles font partie du même sous-groupe. Les contacts entre les membres de sous-groupes différents sont peu fréquents. Ce réseau est plus flexible, plus disponible à de nouvelles pratiques. Cependant, le support qu'il peut offrir n'est pas toujours adéquat. Souvent les personnes elles-mêmes surchargées, n'ont pas les ressources pour remédier au problème. De plus, des barrières peuvent exister: l'utilisation d'une ressource excluant l'utilisation d'autres.

Dans le réseau dispersé, plusieurs personnes qui en font partie ne se connaissent même pas. Parfois ce réseau repose sur une seule personne

centrale qui maintient toutes les relations avec les membres du réseau. Il peut donc facilement se désorganiser si la personne centrale disparaît. La tâche de l'intervenant ici est de s'arranger pour que les personnes se connaissent.

À un deuxième niveau, le réseau de réseaux, composé du réseau social de chaque personne est un immense réservoir de ressources. Les relations entre les personnes de ce maxi-réseau sont peu fréquentes ou inexistantes. Pourtant il peut être très utile: par exemple, on fait une demande à un membre qui remonte dans son réseau. "La diffusion d'information (Guay 1984) et le changement ainsi que la mobilisation sont facilités si les réseaux ne sont pas trop fermés sur eux-mêmes et s'ils contiennent beaucoup de ces liens faibles". Nous verrons au chapitre IV à quel type de réseau appartient le réseau des garderies de l'Outaouais.

Pour le savoir, nous devrons d'abord faire une évaluation systématique de l'environnement social, planifier l'utilisation de stratégies de changement et évaluer à nouveau l'environnement social. (Moos,1973 cité par Guay 1987). C'est la nomenclature de Guay (1987) qui nous servira de guide. Celui-ci nous rappelle qu'il faut identifier les caractéristiques structurelles (grandeur, densité, composition) et interactionnelles (nombre et fréquence des contacts) du réseau. Il faut également vérifier le type d'échanges et le climat de ceux-ci.

Selon Moos (1973, cité par Guay 1987) il y a climat positif là ou les gens perçoivent qu'il y a possibilité d'exprimer leur potentiel, de trouver du

support dans un contexte ayant des normes de comportement qui sont claires: la perception de la disponibilité du support, la satisfaction de ces liens, la possibilité de vivre des relations de réciprocité et d'entraide et l'absence de conflits sont des gages d'un climat positif.

Les interventions de réseau selon Guay (1987) visent à relier différentes unités ou cellules dans le but de s'entraider et de collaborer ainsi qu'à amener différents partenaires à s'orienter dans un projet collectif. Toujours selon Guay, l'intervention peut poursuivre cinq objectifs: le support, la formation ou l'éducation, l'organisation et la concertation, l'innovation et le changement, l'analyse et l'évaluation. L'intervenant peut accompagner la démarche d'un groupe (démarche qui laisse à la personne ou aux groupes l'entière responsabilité et tout le leadership de leur devenir). Il inclut les membres comme partenaires compétents dans l'identification de problèmes et de besoins et la recherche de solutions. Il peut contribuer à consolider le pouvoir personnel des individus par l'augmentation des capacités de tous les membres. Il peut tenter de canaliser les énergies autour de projets nouveaux signifiants.

Gottlieb (1978 cité par Guay 1987) définit plusieurs façons d'aider: l'information, la réorientation cognitive (façon de voir le problème), l'affirmation de la valeur de l'individu, les actions concrètes et la référence à d'autres ressources. On peut ajouter à cette liste le partage d'activités sociales, le support émotif, les avis (rétroaction) et l'aide matérielle. Notre projet mettra l'accent sur l'affirmation de la valeur des individus, les actions concrètes et

l'orientation vers de nouvelles ressources (personnes ou matériel internes ou externes). Notre intervention pourra donc prendre plusieurs formes: cours, ateliers, visites, journal et s'adresser aussi bien à un individu qu'à l'ensemble du réseau.

Notre projet va adopter le mode d'interaction de la psychologie communautaire en "favorisant la découverte, la mobilisation et le développement des ressources internes de la communauté" et en "suscitant et soutenant les réseaux et regroupements" (Guay 1989, p. 4). La psychologie communautaire suit une orientation écologique et environnementale. Elle s'intéresse aux transactions entre individus et environnement. Elle se préoccupe non seulement des problèmes, mais des habiletés et compétences. Nous adhérerons à sa conception optimiste de la société. De plus, en psychologie communautaire, le choix de l'action vient du besoin de la communauté. Elle rejoint en cela aussi bien les principes du développement professionnel, que ceux du changement planifié et de la relation d'aide.

Mais comment appréhender cette réalité complexe qu'est un réseau. Notre perception du réseau des garderies est-elle biaisée ou crédible? C'est la recherche qualitative qui nous a offert les techniques nécessaires pour assurer une certaine fiabilité à notre portrait du milieu.

5. LA RECHERCHE QUALITATIVE

"Toute action, intervention dans un milieu suppose une cueillette de données et une analyse de celles-ci. À l'aide de cette analyse, le diagnostic sera posé afin d'entreprendre l'action" (Zajc, 1987). Nous avons trouvé dans nos lectures sur la recherche qualitative de nombreuses recommandations qui nous aideront à faire notre diagnostic. Nous voulons faire un portrait du milieu le plus représentatif possible. C'est l'objectif même de la recherche qualitative. "La recherche qualitative permet au chercheur de recueillir de l'information qui se veut fidèle à la réalité parce qu'extraite de cette même réalité. La recherche qualitative offre un éventail de moyens permettant au chercheur de comprendre une réalité... afin de mieux agir sur la réalité parce qu'une compréhension plus en profondeur a été acquise" (Zajc 1987). Il s'agit de tracer une représentation idéographique d'un contexte précis à un moment précis. L'approche qualitative se veut une analyse en profondeur faite par le chercheur en vue de saisir et de dégager l'essentiel d'une réalité sociale donnée. Si ce type de recherche prend plusieurs appellations (Poisson 1987): interprétative, action, phénoménologique, illuminative, ethnométhodologique, recherche réflexive, l'objectif reste constant. Même s'il y a plusieurs façons de faire de la recherche qualitative, on cherche toujours à "détailler les multiples spécificités qui donnent au contexte sa saveur unique" (Guba 1985), à appréhender les différentes facettes du milieu (ou problème) sous étude. La littérature sur la recherche qualitative nous guide en nous décrivant comment préparer l'entrée dans le milieu, comment y gagner accès. Elle insiste sur la nécessité d'une présence d'une durée et d'une intensité suffisante sur le site

pour obtenir des données valables. Elle nous renseigne sur comment observer, comment mener une entrevue, comment produire, réduire et interpréter les données recueillies.

Mais c'est surtout en nous sensibilisant au besoin de s'assurer de la crédibilité de nos informations qu'elle nous est le plus utile. En effet, elle nous fait prendre conscience de ce que notre perception de la réalité est subjective; il s'agit d'un construit personnel. Pour obtenir une image plus fidèle, nous devrons nous servir d'une multiplicité de moyens d'information. C'est par la convergence de la masse d'information que notre vision va devenir plus objective. La stratégie de triangulation décrite par Guba (1985) nous fournit des moyens pour assurer cette distanciation. Celle-ci permet d'éliminer en grande partie les biais au niveau de la cueillette des données en multipliant les sources et les méthodes d'information ainsi que les chercheurs (membres extérieurs, équipe). Parmi les instruments de la recherche qualitative nous retiendrons l'observation, les entrevues et la consultation de documents ainsi que les questionnaires.

Notre outil premier allait être l'observation. Mais quel type d'observateurs allions nous être. Plusieurs rôles sont possibles: observateur à part entière, participant à part entière ou participant-observateur. C'est ce dernier rôle qui conviendra à la fois à la situation et à notre personnalité. Mais Fortin (1987) nous prévient d'un des dangers de l'observation participante: on ne voit que ce que l'on veut voir. Elle souligne l'importance de la prise de notes in vivo ou réécrites et l'utilité du journal de bord. Elle nous invite à

compléter nos informations avec d'autres modes de cueillette de données. Un autre moyen conseillé pour assurer la véracité des observations est de comparer celles-ci avec celles de collègues ayant fréquenté le même milieu ("peer debreifing").

Une deuxième source d'information sera les résultats d'entrevues auprès de personnes clefs du milieu. Les classifications de Gorden (1980) et Pauze (1984) nous aideront à définir quel type d'entrevue convient le mieux à notre position. Ceux-ci suggèrent plusieurs possibilités d'entrevue: très structurée, non structurée, de groupe, déguisée, directive, non directive. Nous opterons pour des entrevues individuelles, ouvertes, flexibles. D'autre part, Gorden (1980) et Spardley (1979) nous offrent l'inventaire des types de questions que l'on pourrait poser. Le premier nous donne le choix entre les questions hypothétiques, celles décrivant un idéal auquel le répondant réagit ou encore les questions "avocat du diable", d'interprétation, qui suggèrent, d'explication, provocantes, qui cherchent à déterminer les sources de l'information, les questions à réponses oui/non, celles se rapportant aux filtres des répondants. Le second distingue les questions de "vue d'ensemble" (typiques, spécifiques, guidées, reliées à la tâche) et les questions de "vue rapprochée". Il y ajoute les demandes d'exemples, les questions de rapport d'expérience et celles de compréhension de la langue. Quant à l'échantillonnage, Guba (1981) nous incite à inclure dans celui-ci des personnes aux opinions différentes incluant les cas négatifs pour maximiser l'information. Pour analyser les résultats de ces entrevues nous nous inspirerons des méthodes de codage et de catégorisation de Glaser et Strauss

(1967). Les articles de Turner (1981) et Yancey (1986) nous aideront dans notre modeste application de la méthode. Ce procédé nous permettra de dégager du discours un certain nombre de préoccupations des gens du milieu. À ces entrevues plus formelles s'ajouteront les conversations libres avec des éducatrices coordonnatrices, parents, professeurs, travailleurs sociaux touchant leur connaissance tacite et explicite du milieu, assurant ainsi une pluralité de la parole.

La troisième source d'information utilisée sera l'étude de documents. Nous consulterons les documents que le R.G.O. voudra bien nous confier: rapports financiers, projets, et auteurs publications. Nous aurons également à notre disposition certains documents des différentes garderies: description de programme, journal, documents d'évaluation... A ces sources officielles s'ajouteront les journaux de bord des étudiantes-stagiaires. Une analyse de contenu de ces documents permettra d'évaluer le degré de cohérence entre les préoccupations verbalisées et les écrits. Les données recueillies ne seront pas d'ordre statistique (à part dans le questionnaire) mais plutôt descriptives des perceptions et parfois énumératives d'activités.

Dans un deuxième temps, nous chercherons à approfondir ce diagnostic. Nous avons vu dans la section sur le changement planifié que c'est le modèle CLER de Bhola (1978) qui nous aidera à élaborer un questionnaire et à traduire les résultats en cartes et tableaux. Ce modèle est

également utilisé en recherche qualitative. Certaines parties de notre recherche se trouvent donc à la frontière de ces différentes approches.

Quant au questionnaire, la recherche qualitative nous suggère pour contrer les inconvénients de ce moyen d'offrir aux participants la possibilité de faire des commentaires ou d'obtenir des informations supplémentaires. Les auteurs nous préviennent également de l'importance de la représentativité du temps de cueillette des données. Nous devrons tenir compte de cet élément dans l'interprétation de nos données.

Mais c'est surtout par son profond respect pour les milieux étudiés que la recherche qualitative nous a frappée. Nous avions déjà beaucoup d'estime pour le milieu dans lequel nous évoluons mais ce rappel, s'il en fallait, nous a confirmé dans cette attitude. C'est avec beaucoup de précautions que nous entreprendrons notre action.

Cette analyse de réseau d'échange entre groupes et des ressources du système que nous nous proposons de faire ressemble à une étude de cas en recherche qualitative. Mais nous voulions faire plus que d'étudier une situation; nous voulions agir. Nous verrons au chapitre suivant comment nous avons procédé. Mais avant d'entreprendre celui-ci, revenons un instant sur l'ensemble des lectures constituant ce cadre théorique.

Tels les rayons du soleil convergent sur une loupe, ces lectures sur différents domaines, par leur concentration, acquièrent une force d'impact. De

plus, l'adéquation entre leurs contenus et nos valeurs diffuses, ce que Combs (1971) appelle "the perceptual field of meanings" - facilite leur intégration et les possibilités d'application. Ainsi toutes ces lectures finissent par construire un fin quadrillage, un tissu de réflexions, une pensée liée, organisée, un réseau de concepts, une structure pour l'action.

Nous verrons dans le chapitre suivant les modèles que nous avons privilégiés et les applications que nous en avons faites.

CHAPITRE III
MÉTHODOLOGIE

1. TYPE DE RECHERCHE

Nous avons vu dans la problématique que les problèmes à régler dans les services de garde sont de tout ordre: financiers, formation des éducatrices en exercice, élaboration de programmes, valeurs et conceptions différentes. Les garderies étant à la fois des milieux de vie et des petites entreprises, elles ont des problèmes de gestion, d'administration de personnel, de relations interpersonnelles. Nous avons constaté dans le cadre théorique que la recherche-action pouvait répondre à ces problèmes. Dans notre projet de développement du réseau de communication entre les garderies de notre région, nous sommes au coeur même du problème du changement: lutter contre la cristallisation des attitudes et des pratiques. Puisque la recherche-action permet de comprendre la structure et la dynamique des comportements sociaux et de les transformer, une recherche dans cette tradition pouvait convenir à notre projet.

Si nous avons choisi de faire une recherche dans l'esprit de la recherche-action c'est aussi que les valeurs, les concepts et les méthodes de ce type de recherche nous conviennent. Les lectures effectuées à l'occasion du cours "méthodologie de la recherche-action" et plus particulièrement les écrits d'Argyris (1968) et Lewin (1945) nous ont confirmé dans cette option.

Les valeurs de la recherche-action sont humanistes. Ses bases sont l'engagement, l'interdépendance des parties, les relations de collaboration et la planification dans l'intérêt du groupe. La recherche-action a un sens pour les participants, elle est partage d'expérience. Axée sur la participation, centrée sur la dynamique des groupes et sur les facteurs sociaux qui inhibent ou facilitent l'action, elle convient parfaitement à notre projet. C'est un projet collectif qui implique coopération, liberté et égalité des partenaires. C'est dans cette ligne de pensée que nous nous situons.

Pour respecter ces valeurs de coopération et les objectifs multiples de changement de notre projet, il nous fallait des modèles qui possèdent certaines caractéristiques. Dans ces modèles l'accent doit être placé sur les participants et leurs liens. Ils doivent s'adapter à des unités de changement variables (individus, petits et grands groupes), et être congruents avec les valeurs épousées. Ils sont souples, adaptables aux problèmes émergents et adoptent une perspective holistique. Ils tiennent compte des échanges entre les sous-systèmes-garderies. Ils permettent à la fois la diffusion de l'information, la résolution de problèmes, la croissance, les changements d'attitudes, de structures ou l'acquisition d'habileté. Relativistes (incluant plusieurs perspectives) pratiques (pouvant servir de guide, d'outil) ils sont appropriés au milieu. Ils doivent également permettre la description de la synergie des éléments et traduire l'efficacité du changement. C'est donc selon ces critères que nous avons choisi nos modèles.

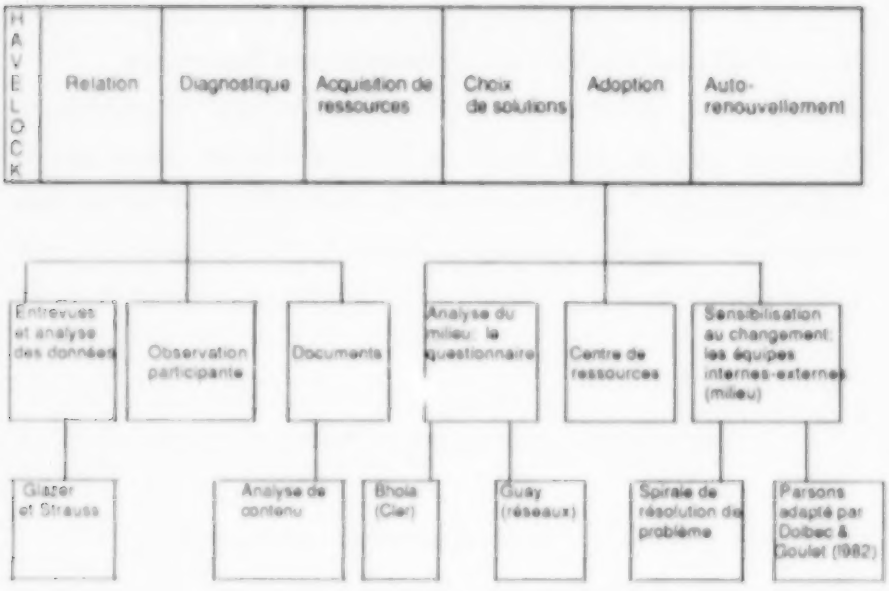
2. CHOIX DES MODÈLES

Nous avons choisi comme cadre général de notre recherche le modèle en six étapes de Havelock (1973), dont la structure nous parait particuliérement adaptée à notre situation. Ce modèle a l'avantage de faire une synthèse des modèles de résolution de problèmes, de recherche et diffusion et d'interaction sociale. Notre projet étant très diversifié, la polyvalence du modèle va bien servir notre propos. Systémique, axé sur la création de liens, il convient à notre intention. De plus les indications données dans The Change Agent's Guide to Innovation in Education, fournissent de nombreux détails sur les conduites à suivre qui facilitent la démarche du chercheur débutant.

Cependant à différentes étapes, nous avons fait appel à d'autres modèles complémentaires et compatibles. Le tableau suivant représente l'ensemble des modèles utilisés dans ce projet.

Tableau 2

Intégration des différents modèles utilisés



Nous voyons qu'à l'étape de notre diagnostic par exemple, nous avons utilisé les méthodes de la recherche qualitative pour la cueillette des données (entrevues semi-ouvertes, triangulation,...).

Pour l'étude du réseau et l'élaboration du questionnaire, nous avons fait appel aux conseils de Guay (1984) et composé nos questions en tenant compte de la grille qu'il suggère (nécessité de vérifier le type d'échange, le climat, la fréquence...). Pour mieux cerner la dynamique du

réseau nous nous sommes servi du modèle CLER de Bhola (1982) qui nous a aidé à construire la partie de notre questionnaire concernant les échanges des garderies.

Pour le volet de sensibilisation au changement, nous avons adopté la spirale de résolution de problèmes, de la recherche-action pour la mise sur pied du cours "Séminaire de synthèse", chaque atelier étant fait "à la pièce" avec rétroaction et redéfinition du plan d'action pour la semaine suivante. Quant au modèle proposé aux étudiantes pour leur mini-projet c'est celui de Parsons adapté par Goulet et Dolbec (1982) qui nous a paru le plus accessible.

3. DESCRIPTION DU MODÈLE CADRE ET SON APPLICATION

Nous avons défini un plan d'ensemble du projet. Celui-ci a suivi les phases du processus de changement telles que définies par Havelock (1973): l'établissement de la relation, le diagnostic, l'acquisition de ressources, le choix de solutions, l'adoption et l'auto développement.

A. La relation (phase I)

Il s'agit d'une phase d'entrée, de mises en confiance. L'objectif principal (et une condition de réussite) était d'être perçu comme des personnes signifiantes.

Les relations entre l'agent et les sous-systèmes se sont établies progressivement à travers des cours, des consultations, des visites de stages et des réunions. Cette phase a un caractère continu, attendu que l'aspect relation reste primordial tout au long de l'implication des agents dans le milieu.

B. Le diagnostic (phase II)

Le but de cette phase est d'accumuler des informations de façon systématique pour comprendre la situation et d'identifier les possibilités (forces et potentiel présents). À la base de toutes nos interventions, ce diagnostic a été enrichi pendant tout le projet, chaque nouvelle action ou information ayant un effet sur le diagnostic initial. Les informations ont été recueillies selon les méthodes de la recherche qualitative telles que décrites par Lincoln et Guba (1985).

C'est par la multiplicité des méthodes (observation, entrevues, fouille de documents des milieux de garde) et par la triangulation des sources d'informations (professeurs, équipes d'étudiantes-stagiaires, coordonnatrices, éducatrices, parents, enfants) que nous nous sommes assurés de la crédibilité des renseignements.

C'est l'observation-participante qui a été notre première source d'information. Il s'agit pour nous d'une façon très spontanée d'acquérir des renseignements (écouter-voir) sur les besoins du milieu. En effet, chaque fois que nous entrons dans une garderie pour observer nos étudiantes-stagiaires,

nous nous intégrons autant que faire se peut à la vie qui s'y déroule. Notre regard se pose ainsi naturellement sur les enfants, les autres éducatrices présentes, les locaux, le matériel. Nous entendons nécessairement les conversations entre adultes et les interventions auprès des enfants. Un rapport écrit des situations vécues est fait immédiatement après la visite. Ceci est analysé plus tard avec l'étudiante-stagiaire. Souvent les observations sont comparées avec celles des autres collègues qui fréquentent ou ont fréquenté le même milieu.

Nous avons également entrepris l'étude du système grâce, entre autres, au recensement des documents existants. Les procès-verbaux et autres publications du Regroupement des garderies de l'Outaouais nous ont renseignés sur les activités de celui-ci et les préoccupations du milieu. Les dépliants publicitaires, les programmes et règlements de différentes garderies, leurs journaux, nous ont tenu à jour sur leur fonctionnement. Les rapports et autres publications de l'Office des Services de garde ainsi que les recherches ontariennes ("Nos enfants", 1980) nous ont fourni une vue d'ensemble. De plus les rapports de stages des étudiantes, leurs journaux de bord, l'observation et les entretiens lors des visites de stages, nous apportaient des informations additionnelles.

Des rencontres avec des travailleuses, des animateurs communautaires impliqués dans le milieu, des responsables du regroupement, du syndicat, des personnes extérieures et des parents nous ont permis de nuancer notre perception. Un suivi des activités des garderies

(manifestations, sorties, communiqués, journées ouvertes, levées de fonds...) nous ont gardé au courant des derniers événements. Mais ce sont surtout les entrevues avec des personnes clefs du Regroupement qui nous ont confirmé que nous étions sur la bonne voie, que nos préoccupations étaient partagées et que l'isolement des garderies était vu comme le principal problème.

Pour nous aider à préparer, mener et analyser ces entrevues nous avons suivi les techniques de la recherche qualitative. Il s'agit de conversations entre pairs où le contrôle est laissé à l'informant. L'objectif du chercheur dans ces rencontres était de mieux connaître le regroupement, celui-ci étant une structure existante importante qui pourrait jouer un rôle très large et devenir l'édifice de soutien d'un projet de perfectionnement. Ces entrevues d'une heure et demi étaient non structurées mais préparées, c'est-à-dire que des questions d'orientation avaient été définies. Nous avions prévu surtout des questions de rapport d'expérience et des questions d'explication. Nous avions choisi comme échantillonnage des personnes engagées ayant donné des signes d'ouverture à une collaboration, qui pourraient nous faciliter l'accès à d'autres informations. Il s'agissait surtout de membres du Regroupement des garderies de l'Outaouais, mais nous avons également inclus des personnes n'en faisant volontairement pas ou plus partie afin d'avoir d'autres "sons de cloches". Cinq personnes, soit faisant ou ayant fait partie de l'exécutif du Regroupement, ont élaboré sur les objectifs, les actions entreprises, la participation. Trois autres ont exposé les raisons de leur retrait ou non participation, leurs problèmes et leurs désirs. Les entrevues ont été soit enregistrées et retranscrites, soit rédigées après, selon la tolérance des

interviewés. Les textes ont été fracturés en sections numérales, puis les principaux thèmes ont été inscrits dans la marge en notant le numéro du passage qui s'y rattache. finalement une trentaine d'items ont été reportés sur une feuille. Les thèmes recueillis lors d'une entrevue étaient comparés avec la ou les entrevues précédentes.

Ces entrevues ont permis entre autre d'identifier les garderies qui ont toujours été membre du R.G.O., les membres inactifs, ceux qui ont cessé d'y appartenir. Mais elles ont surtout été une première occasion de dévoiler nos intentions, la première concrétisation d'un engagement, le moment du passage du projet théorique au projet opératoire.

Le diagnostic a un caractère mouvant. Le flot d'indices nous arrivant du milieu étant continu, notre vision s'est enrichie durant tout le projet, chaque contact, chaque intervention en remodelant l'ensemble. L'état du milieu n'étant jamais fixe, pour en épouser les changements, le diagnostic doit sans cesse être renouvelé. Plusieurs de nos actions en cours de projet nous ont permis cet ajustement à un portrait changeant.

Cependant cette étape nous a permis de vérifier l'exactitude de nos constatations et intuitions, de nous rendre compte (et de nous le dire!) que tous les agents travaillaient dans le même sens et que l'isolement était le problème à attaquer. L'ensemble des informations recueillies nous a convaincu qu'une étude plus systématique des ressources et des besoins du milieu était nécessaire et nous a orienté dans nos choix d'actions.

C. Acquisition de ressources (phase III)

Les ressources internes et externes existantes et facilement accessibles devraient toujours être utilisées nous dit Havelock (1973). Pour que cela soit possible nous avons à cette étape fait l'inventaire des ressources locales au niveau du préscolaire. Cette connaissance de notre bassin de ressources allait être progressivement mis à la disposition du milieu. La fréquentation de congrès régionaux, provinciaux, nationaux et internationaux nous ont ouvert à un plus vaste réservoir de ressources.

Ce "rabattage" d'information demande beaucoup de temps. Havelock (1973) souligne la nécessité de prévoir un mode d'acquisition en termes de temps et d'argent, de prévoir des mécanismes permettant de se familiariser avec les avantages des ressources extérieures. L'organisation d'une telle structure s'impose, c'est par la création d'un centre de ressources que nous avons cherché à y arriver.

D. Choix de solutions (phase IV)

C'est à partir de cette phase que le projet va se scinder en trois volets qui vont se développer suivant des stratégies différentes et progresser chacun selon son rythme propre. En effet à partir du diagnostic et de la recherche des ressources, des idées d'actions se sont confirmées. Pour répondre aux différents objectifs de changement, les stratégies choisies devaient être de type diagnostique, de modification de structure et au niveau

des individus (Beer cité par Zajc,1987). Elles sont de tradition normative-rééducative (Zajc,1987) puisque l'objectif fondamental en est un de formation et de croissance. Les solutions choisies sont de trois ordres pour combler trois besoins: le besoin de pousser plus loin le diagnostic de la dynamique, des besoins et ressources du réseau, le besoin de sensibiliser le milieu aux possibilités de changement et le besoin de faciliter l'accès aux ressources. Trois types d'action ont suivi: l'analyse du réseau grâce à un questionnaire, l'élaboration d'un cours sur le changement et la formation d'équipes internes-externes de changement et une démarche en vue de mettre sur pied un centre de ressources ouvert au milieu.

1. L'analyse du réseau

a. Les lignes directrices

- Le modèle de Bhola

Avant de prescrire, il faut décrire nous dit Bhola (1982): "A good description will compel the choice of particular solutions". Nous nous y sommes appliqués. Pour être en mesure de faire une description plus riche du milieu et mieux adapter nos interventions futures, il nous fallait procéder à une collecte plus systématique de renseignements. Mais comment organiser une réalité aussi complexe et aussi changeante? Le modèle de Bhola, le CLER, nous a fourni la grille d'analyse nécessaire. Avant d'agir nous dit Bhola, il faut d'abord connaître les acteurs impliqués ou configurations (C), les liens existants entre les systèmes en présence (L). Il faut également connaître

l'environnement global de ces systèmes (E) et faire un inventaire de leurs ressources (R). Pour Bhola un agent de changement doit penser en terme de réseau d'interdépendances, le changement étant une transaction entre pairs. Sa taxonomie des configurations définit quatre types d'unités de changement: l'individu (I), le groupe (G), l'institution (IS) et la culture (CL). Celles-ci donnent naissance à 16 combinaisons d'interaction possibles.

Tableau 3

Configurations relationnelles de Bhola (1978)

I-I	I-G	I.IS	I-CL
G-I	G-G	G-IS	G-CL
IS-I	IS-G	IS-IS	IS-CL
CL-I	CL-G	GL-IS	CL-CL

Ce modèle permet donc de "cartographier" les configurations petites, grandes, formelles et informelles d'un milieu et de les présenter graphiquement. Nous avons donc pu, grâce à lui, faire le relevé des liens entre individus (I-I), entre individu et groupe-garderie (I-G), entre individu et institution (cégep, université) (I-IS), entre groupes (garderies) différents (G-G), entre groupes et institutions (G-IS) c'est-à-dire 8 des 16 combinaisons. Cette approche de type "sociométrique" a permis de faire un relevé des différentes interactions dans le système des garderies de l'Outaouais par une série de cartes-tableaux (voir annexe 2). Vingt et un schémas (un par garderie) nous

donnent un "instantané" des réseaux du réseau. Mais afin d'obtenir ces esquisses du milieu, nous avons dû d'abord élaborer un instrument de cueillette de données. Nous avons choisi d'élaborer un questionnaire. C'est autour du modèle de Bhola que nous avons bâti la section sur la dynamique des échanges - questions 10 à 17 - de ce questionnaire. Quant aux autres questions, c'est la psychologie communautaire qui nous en a fourni les balises.

- La grille de Jérôme Guay

La psychologie communautaire nous a aussi été d'un grand secours pour encadrer notre analyse du milieu. Nous avons fait appel aux conseils d'un expert en développement de réseaux, Jérôme Guay. Selon lui, il nous fallait d'abord connaître les caractéristiques structurelles (grandeur, composition et densité) du réseau ainsi que ses caractéristiques interactionnelles (nombre et fréquence). Il nous fallait aussi vérifier la nature des contacts, leur réciprocité et le climat des échanges. Cette nomenclature de Guay nous a donc servi de base pour l'analyse du réseau. Nous nous sommes assurés que notre questionnaire contenait les éléments jugés par lui comme nécessaires dans une analyse de réseau: fréquence, climat, type des échanges. Il recommande également pour l'identification des besoins, un "inventaire hiérarchique" en fonction soit de l'importance (ampleur) soit du nombre d'individus qui l'expriment. Il s'agit "d'élaborer une structure d'enquête précise de mesure des besoins vis-à-vis des hypothèses de services" (Guay, 1987, p. 225). C'est ce que nous avons fait.

Nous nous sommes en plus inspirés de l'enquête de Roger Neughebauer (1984): "Organizational Analysis of Day Care". Cette enquête faite aux États-Unis étudiait surtout les rapports des garderies avec les différentes institutions du milieu. Nous avons donc adapté la liste de celles-ci à notre région. Ceci nous a permis par la suite de faire des comparaisons entre nos deux situations.

b) Le questionnaire

Cette enquête s'est adressée aux éducatrices, coordonnatrices (directrices) et autres travailleuses en garderie (cuisinières) des 26 garderies de notre région. Le questionnaire dont un exemplaire est annexé (Annexe 1) a été élaboré par l'auteure afin de répondre aux interrogations suivantes: qui a besoin de support mutuel? Y a-t-il des ressources inexploitées? Quels sont les besoins prioritaires? Le questionnaire comprend donc trois parties: une sur les échanges entre garderies et avec l'extérieur; une sur les besoins (matériel, ateliers, revues...) et une sur les ressources utilisées ou existantes. Les questions ont été ordonnées afin de mettre en confiance le répondant et le motiver: les questions sur les besoins placés en premier (Q. 1a - 1b - 2 - 3 - 4 et 5), celles sur les ressources (Q. 6 - 7) en deuxième et les questions plus personnelles sur les échanges vers la fin (Q. 14 et 15). Ces dernières ont permis de tracer les vingt et une cartes superposables (par transparence) grâce auxquelles nous avons pu observer le nombre de liens de chaque garderie ou d'un groupe de garderies, d'identifier les garderies isolées, celles

qui se supportent mutuellement, les relations à sens unique, bref la structure du réseau.

Quelques questions sur les rapports avec l'extérieur (Q. 16-17) clôturaient le questionnaire. Une lettre de présentation précédait le tout.

Ce questionnaire a d'abord été vérifié par deux experts extérieurs puis par l'équipe des professeurs du département de Techniques d'Éducation en Services de Garde (T.E.S.G.). Il a ensuite été mis à l'essai dans une garderie pour évaluer le temps requis pour y répondre, éclaircir les questions confuses, fournir des suggestions sur sa présentation et son contenu, évaluer l'accueil fait au projet ainsi que les résistances. Un rendez-vous a été pris ensuite par le chercheur avec chaque coordonnatrice (coordonnateur) pour lui expliquer les objectifs du projet. Celle-ci (celui-ci) était chargé(e) de remettre un questionnaire à chaque membre de l'équipe puis de les récupérer une semaine plus tard. Le chercheur repassait les chercher après avoir vérifié par téléphone s'ils avaient bien été complétés. Deux garderies ont reçu le questionnaire par la poste à cause de leur éloignement.

Afin de contrer les inconvénients de ce type de cueillette de données, nous avons invité les participants à nous faire des commentaires ou demander des précisions en rejoignant le chercheur par téléphone. Il faut avouer que personne n'en a profité.

Cette enquête a été faite auprès de vingt-cinq garderies de la région, une seule ayant refusé de participer. Nous allions aussi rejoindre les garderies d'une autre façon.

2 Sensibilisation au changement

Ce volet a eu pour objectif de familiariser les éducatrices en garderie à planifier le changement dans leur milieu de garde.

En effet, Greenman et Fuqua (1984) ont remarqué qu'en garderie, les solutions choisies pour répondre à certaines conditions du moment ont tendance à devenir permanentes. Une fois adaptées, les politiques et procédures deviennent "coulées dans le ciment".

Un deuxième objectif de ce volet est de maintenir par des contacts réguliers l'ouverture des étudiantes-travailleuses lors de leurs stages mais également lorsqu'elles seront en milieu de travail. Nous avons constaté dans les stages que l'identification au groupe (garderie) était très rapide et que les étudiantes en venaient très vite à adopter sans analyse critique les fonctionnements et comportements en vigueur dans le milieu et à les défendre s'il y a lieu. Lewin (1947) a souligné cet attachement de l'individu aux critères du groupe dans lequel il vit. Cette extension du concept de soi et l'inclusion des normes du groupe et les réactions que cela provoque sont aussi décrites par Combs (1971).

Nous voulons éviter cette double cristallisation. Pour faire face à ce problème nous avons choisi une stratégie de diffusion par infiltration. Nous avons mis sur pied un cours "séminaire de synthèse" qui a amené des équipes successives d'étudiantes à identifier des possibilités de changement dans le milieu, à proposer et à vivre des mini-projets dans leur lieu de stage.

a) Premier instrument: l'équipe interne-externe

"Dans la relation, la personne est l'instrument" nous dit Rogers (1968). C'est dans ce sens-là que nous l'utilisons ici. Nous avons pensé former des équipes internes-externes comme Miles (1973) les a appellées. Selon celui-ci l'établissement de ces "systèmes temporaires" qui ont un mandat précis a pour objectif de transférer des attitudes et/ou informations. Ces équipes étaient formées des étudiantes-stagiaires de troisième année. Celles-ci en plus d'avoir été sensibilisées au changement durant leurs années d'études ont suivi une formation spécialisée de 60 heures sur les méthodes de changement.

Ces étudiantes vont former par la suite (l'année suivante en milieu de travail) les premiers maillons d'une chaîne d'un réseau d'entraide. Le maintien des contacts entre les ex-étudiantes est très important et prometteur; il pourra donner naissance à de multiples unités de changement formelles ou informelles qui entreprendront des actions diverses.

Elle sont donc en mesure de participer à l'identification des forces et des besoins du milieu et de définir des actions efficaces. C'est par de petits projets vécus dans le milieu pendant leur stage qu'elles sont initiées aux techniques du changement. Du même coup, les gens du milieu impliqués dans ces projets étaient engagés dans un processus de questionnement et de formation-transformation.

La formation de ces équipes - une chaque année - présentait plusieurs avantages aussi bien pour les étudiantes, le chercheur que le milieu.

Nous croyons comme Sherwood (1976) qu'un projet où l'étudiante (étudiant) s'implique contribue à la connaissance de la personne par l'obtention d'un savoir sur la situation et sur lui-même. Le fait de faire un projet dans son milieu de stage l'amène à s'intégrer davantage et à être vue comme une partenaire et même une ressource. Bien sûr nous sommes conscients qu'il faut être prudents afin qu'on ne perçoive pas les étudiantes stagiaires comme "les jeunes qui veulent tout changer" et risquer un rejet.

Nous pensons que cette meilleure acceptation des stagiaires finissantes leur faciliterait également l'entrée dans le milieu comme nouvelles travailleuses. Nous savons que c'est dans les premières années de pratiques que les éducatrices (éducateurs) ont le plus besoin d'assistance (Katz, 1972; Betsalel-Presser, 1984). Aussi avons nous encouragé les étudiantes à maintenir leurs contacts par des rencontres régulières. La création d'une

association des anciennes en Techniques d'éducation en Services de gardes (T.E.S.G), serait surement très utile dans ce sens.

Même si nous savons que ces toutes nouvelles employées ne sont pas les éléments clefs d'une entreprise et que Fullan (1982) doute de l'influence des éducatrices débutantes comme agents de changement, nous croyons qu'avec le soutien approprié et une structure d'entraide, elles pourront jouer un rôle d'innovatrices. D'ailleurs Huberman (1973) affirme que le facteur majeur pour être efficace est visiblement le degré d'assistance dont l'éducateur dispose. Donc même si la position des étudiantes n'est pas celle de "leader", nous comptons sur les relations sociales naturelles de celles-ci dans leur milieu de travail et sur l'inter-influence des parties d'un système pour jouer sur le milieu.

Pour le milieu les bénéfices sont de deux types. D'une part l'existence régulière de ces projets habitue le milieu de garde à une évaluation régulière de leurs services et à être engagé de façon cyclique dans un processus de changement planifié. D'autre part le maintien des contacts entre les étudiantes une fois en milieu de travail devrait permettre d'élargir l'éventail des solutions créatives possibles aux problèmes intrinsèques à la garde des enfants.

Quant au chercheur, l'équipe interne-externe lui donne une image de l'intérieur. Les projets vécus dans le milieu vont lui donner une meilleure connaissance du milieu non seulement par rapport aux besoins et ressources

mais aussi par rapport aux questions d'organisation, prises de décision, méthodes de consultation, relations coordonnatrice-éducatrices (hiérarchie), divergences philosophiques, confiance, ouverture. De plus, toutes les garderies ne réagissent pas de la même manière, certaines étant plus réceptives quand il s'agit d'apporter des changements à leur structure pédagogique ou administrative que les autres. Nous savons (Lippit cité par Havelock 1973) que le fait qu'une garderie soit prête à entreprendre des changements n'indique pas que tous les sous-groupes le soient. Cette expérience aura aussi permis d'identifier les milieux plus fermés, nous amenant à adapter notre approche selon les sous-systèmes.

Regardons de plus près le type de formation que cette équipe recevait.

b. Deuxième instrument: le cours

Ce cours "séminaire de synthèse" a été conçu par trois professeurs. Bâti comme une recherche action, chaque cours a été préparé et évalué en équipe, monté "à la pièce", selon l'impact les réactions des étudiantes et du milieu. Le modèle sous-jacent étant celui de "la recherche action vue comme un escalier en spirale " selon Elliot cité par Walker (1985). Un plan général du cours avait été confectionné mais le déroulement de chaque cours était évalué, révisé et influençait le contenu et la forme du suivant.

Le cours a été divisé en deux blocs, cinq semaines de "laboratoire" c'est-à-dire d'exploration théorique des concepts de changement, de la notion de projet puis une période pratique dans le milieu avec des séminaires aux trois semaines.

Le contenu du cours a été fortement influencé par les lectures faites par l'auteure dans le cadre de la maîtrise sur le changement planifié et la recherche action. Le modèle proposé aux étudiantes était celui de Parsons adapté par Dolbec et Goulet (1982). Celui-ci nous a paru être le plus accessible avec son vocabulaire concret (ce qui est, ce qui devrait être, pourrait, peut, fera, fait...). D'autre part, des ouvrages sur la relation d'aide nous ont aidé à équilibrer le cours par rapport aux qualités personnelles et aux connaissances sur la résolution de problèmes nécessaires. Brammer (1973) en particulier a été d'une aide appréciable pour faire prendre conscience aux étudiantes de leur rôle d'agent de changement avec son énumération des habiletés à développer. Havelock (1973) nous a aidé à détailler les mesures à prendre lors de l'entrée dans le milieu (identification des personnes clefs, des leaders non officiels...).

Les professeurs ont joué le rôle conseillé par Combs cité par André Paré (1982) et ont appliqué les principes suivants: "rendre disponible aux étudiants l'information et les talents de l'équipe d'encadrement en tenant compte le plus possible de leur situation présente et de leurs besoins d'explorer davantage". Les professeurs ont donc fourni des guides d'évaluation du milieu, des feuilles de route, des grilles d'évaluation de projet

et ont référé les étudiants à toutes les ressources pouvant servir à leur projet. Chaque professeur assurait la supervision de cinq étudiants donc de cinq projets. Les étudiants devaient tenir un journal de bord.

Dans ce cours on retrouvait: une réflexion sur les facteurs de qualité des garderies, une prise de conscience de leur dimension d'acteur social, des activités leur permettant d'identifier leurs propres idéaux et leurs préoccupations par rapport au milieu de garde, des exercices sur le degré d'ouverture des participants aux nouvelles expériences et aux nouvelles personnes, des exercices de communications, des témoignages d'invités ... Le cours était un genre de laboratoire où l'on vit toutes les étapes d'un projet de recherche action. Nous décrivons davantage le cours et les projets qui ont suivi au chapitre de la réalisation du projet (chapitre IV).

Cet effort de mise en place graduelle d'équipes de changement devait être secondé par d'autres moyens. Le troisième volet de notre projet en est un.

3. Le centre de ressources

L'idée d'une "ludothèque" coïncide avec la création du département de T.E.S.G. Au départ, réservée aux étudiantes (étudiants) cette "matériathèque" - sa dénomination a évolué avec ses nouvelles fonction - était prévue dans les futurs locaux du département au Pavillon Gatineau. On voulait y mettre à la disposition des étudiantes le plus de matériel possible. On

comptait faire appel au milieu (leurs documents, banque d'activités) pour enrichir ce "centre de documentation". Mais rapidement, le déséquilibre entre les demandes qu'on faisaient au milieu (accueil de stagiaires) et l'apport du cegep au milieu nous est apparu intolérable. De plus les constatations des besoins du milieu nous ont amené à envisager un "centre de ressources" ouvert bien sûr à nos étudiantes mais aussi à nos ex-étudiantes et à toutes les éducatrices de la région. Ce lieu devrait servir de lieu de retrouvailles, d'échanges et d'apport mutuel entre le collège et le milieu.

Le troisième volet de notre projet est donc la création d'un centre de ressources, regroupant livres, revues, jouets, disques, vidéos et travaux d'étudiantes et tout autre matériel en relation avec le développement de l'enfant. Ce centre sera ouvert dans un premier temps pour les étudiantes puis pour consultation par le milieu et enfin idéalement pour le prêt de matériel pédagogique. Des ateliers, des conférences, projections de films, débats pourront y être organisés. Nous ne pouvons prévoir toutes les actions qui pourront être entreprises après l'ouverture du centre ni les formes que cela pourra prendre, ni le nombre de personnes impliquées. Cela dépendra des besoins exprimés, de l'enthousiasme et de l'imagination de tous les participants. Des initiatives pourront être prises par quelques individus, de petits groupes ou par plusieurs garderies.

Les trois volets de l'action - questionnaire, équipes de sensibilisation au changement et centre de ressources - sont interdépendants. Comme des vases communicants, l'un alimente l'autre. Pour mieux planifier le

centre de ressources nous avions besoin des informations du questionnaire. C'est aussi à travers ce questionnaire que nous allons annoncer le projet de centre au milieu des garderies. Les projets en garderie ont amené la diffusion de documentation et d'équipement déjà accumulé au département préparant ainsi d'autres échanges. Le désir de retour aux sources des ex-étudiantes renforce le besoin d'un centre riche et varié. Voilà quelques exemples des liens entre ces trois types d'action. Cependant chaque volet reste autonome dans la mesure où leur adoption, leur déroulement se sont faits de façons différentes.

E. Adoption (phase V)

Les phases I et II de la démarche tracée par Havelock c'est-à-dire celle de la relation et du diagnostic visent une prise de conscience, l'éveil d'un intérêt pour les problèmes du milieu. Dans notre cas il s'agissait du problème de la qualité des services de garde. Les phases III et IV visent une recherche d'information de possibles solutions. Pour nous, cette recherche de solutions a été orientée vers la consolidation du réseau. Ces quatre phases permettent de connaître les lieux de résistances et d'ouverture. Ceci est très important car les attitudes positives ou négatives générées au cours des phases précédentes déterminent grandement le rejet ou l'adoption des propositions d'actions. La phase V est celle de l'introduction du changement. C'est elle qui provoque le plus d'hésitation, de questionnements, d'inquiétudes. C'est l'étape, nous dit Fullan (1982), où l'on doit être vigilant, car c'est une étape cruciale méritant une place de choix dans la planification. On a reproché au

modèle de Havelock d'escamoter la phase d'implantation. Chez ce dernier, elle est implicite entre la notion d'acceptation-adoption et la stabilisation du changement. Il parle à cette phase, d'adoption de stratégies d'implantation. Pour cette phase d'introduction du changement nous utiliserons tantôt les mots adoption ou acceptation et implantation selon les différents contextes.

1. Sensibilisation au changement

Le premier cours sur le changement planifié a été lancé à l'automne 1987. Son adoption par les étudiants a été instantanée, l'idée d'être des acteurs du changement les entousiasmaient. Cependant le fait de proposer des projets aux garderies les angoissait un peu. En effet, c'est au moment de l'entrée des stagiaires dans le milieu que se situe le moment crucial et la véritable acceptation de ce volet. Comment les garderies allaient-elle accueillir ce projet? Nous avons donc pris grand soin à préparer les étudiantes pour leur pénétration dans le milieu. Nous avons beaucoup discuté de la susceptibilité du milieu, de leur état de stagiaires, des attitudes à avoir. Avant de les laisser partir en stage nous avons simulé leur entrée dans le milieu en particulier la première entrevue avec la coordonnatrice où elles auraient à exposer la démarche qu'elles avaient à faire. Lors de la réunion pré-stage avec les milieux de garde, les professeurs responsables des projets avaient également exposé la démarche des projets aux représentants présents. Un autre moment sensible de ce volet était l'étape du diagnostic; l'évaluation des besoins ne devait pas être vu comme un jugement. La première année les étudiantes observaient et notaient ensuite dans leur

journal de bord leurs observations. Cette mesure, si elle avait l'avantage d'être discrète, s'est avérée trop floue, certaines étudiantes ne sachant pas "quoi" regarder. La deuxième année une grille d'analyse conçue par les professeurs a été remise à la stagiaire. Ceci n'a soulevé aucun problème du côté des garderies. La troisième année un outil plus sophistiqué a été utilisé; une traduction du guide d'évaluation de Harms et de Clifford (1980). Cela a provoqué plus de réactions. Certaines garderies ont découvert là un instrument valable pour l'évaluation de leurs services et décidé de le réutiliser. Par contre une garderie a manifesté vigoureusement son désaccord avec l'instrument le voyant comme une ingérence inacceptable. Dans l'ensemble nous pouvons dire que les projets ont été bien accueillis. Bien sûr ceux-ci, faits sur mesure, avaient plus ou moins d'ampleur selon les milieux. Environ 45 projets sont nés de cette initiative. On pourra en voir la variété au chapitre de la réalisation du projet et ses résultats dans le quatrième chapitre.

2. L'analyse du milieu

Le questionnaire est un volet moins menaçant pour le milieu que les projets de changements. Nous avons vu que nous avions cependant pris des mesures dans sa construction même pour qu'il soit le mieux reçu possible. Cependant le fait que les répondants aient à se nommer pouvait représenter une difficulté. De plus les questions sur les échanges avec d'autres milieux pouvaient paraître trop personnelles pour certains.

Le questionnaire a été distribué au printemps 89. Il annonçait en même temps officiellement à toutes les éducatrices de la région le projet du centre de ressources qui justifiait cette enquête.

Il a été distribué 239 exemplaires du questionnaire à 25 garderies. Une garderie a retiré sa participation. Nous avons reçu 98 questionnaires de 21 garderies. Ceci représente 40.5% des réponses possibles. Trois garderies privées ont omis de remettre leurs questionnaires pour un total de 28 questionnaires. C'est à l'aide de toutes ces éducatrices que nous avons pu tracer un portrait des garderies de la région. La compilation du questionnaire a été faite manuellement par le chercheur. Les résultats de ce questionnaire (cf. chapitre IV et annexes) nous ont motivé à travailler davantage sur le volet centre de ressources.

3. Le centre de ressource

L'adoption du projet de centre de ressources par l'équipe a eu lieu au printemps 87. Cependant l'idée que chacun s'en faisait s'est éclaircie avec les années.

Pour implanter ce volet nous avons du d'abord revenir à la phase "recherche de ressources"; visiter d'autres centres, rencontrer des responsables, s'informer sur les étapes nécessaires à l'organisation d'un tel centre.

Il fallait aussi convaincre les administrateurs du CEGEP du bien fondé de notre projet. Des membres de l'équipe ont rencontré à différentes reprises la conseillère pédagogique, le directeur des finances, le directeur de la recherche et le directeur du Pavillon Félix Leclerc. L'acceptation du projet par ceux-ci a été mitigée; les uns nous encourageant, d'autres restaient plus inquiets à cette perspective.

Toute l'équipe du département a été impliquée dans le processus de création de ce centre. Celle-ci a donc passé nombre de réunions à discuter et décider des fonctions du centre, du type de gestion, du rôle du technicien qui serait choisi et des critères de choix, de l'organisation physique des lieux, des achats, ... Nous avons fait appel à un autre département du collège "Techniques en documentation" pour nous aider à mettre en place un système de classement et à établir les bases du centre. L'engagement d'un technicien un jour par semaine allait dans le même sens. L'arrivée d'une technicienne à mi-temps marque un point tournant de cette mise sur pied. On trouvera plus de détails sur cette implantation au chapitre sur la réalisation du projet au quatrième chapitre.

L'adoption du projet d'un centre de ressource par le milieu a été enthousiaste. Son annonce a créé un intérêt et une attente et développé une attitude positive face au collège. Mais l'adoption réelle c'est-à-dire la fréquentation du centre ne pourra être vérifiée que plus tard.

F. Stabilisation du changement et capacité d'auto-développement (phase VI)

Cette étape est celle de la consolidation du changement. C'est celle où l'on doit s'assurer d'une continuité. Qui se chargera de la suite des événements? La réponse varie selon les aspects du projet.

1. L'analyse du réseau

Nous avons prévu d'envoyer un résumé des résultats du questionnaire à chaque garderie. Nous pensons que cette "vision" des besoins du milieu peut créer un désir de changement chez les éducatrices ainsi qu'un sentiment d'appartenance. Nous avons également fait parvenir au Regroupement les informations pertinentes pour consolider notre collaboration et favoriser ses actions. En effet, il semble que c'est le Regroupement qui va prendre le leadership du perfectionnement futur de ses membres.

2. Sensibilisation au changement

Ce qui la première année a été une innovation un peu inquiétante pour nous (comment le milieu va-t-il réagir?) et pour le milieu (qu'est-ce qu'ils veulent?) est devenu une tradition. Le cours sur le changement est donné chaque année (maintenant par un seul professeur). Après quatre ans les garderies attendent les stagiaires de troisième année et leurs projets et ont souvent des problèmes à résoudre, à leur suggérer.

3. Le centre de ressources

Le volet Centre de ressources tel que prévu au départ n'en est pas encore à l'étape du renouvellement. Son implantation devait se faire en trois phases. La première, une phase de mise au point (ouvert aux étudiantes seulement), puis une ouverture pour consultation seulement par le milieu et finalement la possibilité d'emprunts pour tous les intervenants. Des retards et des difficultés au sein de l'équipe ont fait que ce volet est demeuré à sa phase I. Actuellement en rôdage auprès de la clientèle du CEGEP, le centre de ressources n'a pas encore joué pleinement son rôle. Mais tout est en place, il ne reste qu'à ouvrir la porte. C'est alors seulement que nous pourrons vérifier si la fréquentation du centre aura sur le milieu l'effet espéré de re-création continue du milieu.

Les résultats du questionnaire ont fourni toute l'information nécessaire à la poursuite du projet. Mais qui va se charger de la coordination de l'animation... L'auteure n'étant plus dans le milieu, on ne peut compter que sur la volonté de l'équipe de professeurs pour continuer le projet annoncé. L'ajout dans l'équipe, de professeurs directement issus du milieu, devrait entraîner cette ouverture.

L'éducation des adultes du Collège pourrait aussi être un des moteurs de la poursuite du projet. L'intégration dans l'équipe d'un professeur-responsable de l'éducation des adultes devrait favoriser l'utilisation du centre par sa clientèle du soir. Déjà certaines éducatrices ont eu l'occasion de visiter le centre lors de deux ateliers ouverts au milieu ainsi que lors des séances d'observation de leur groupe.

Il est possible aussi que l'Association des ex-étudiantes en T.E.S.G. joue ici un rôle de catalyseur. Le désir des anciennes d'utiliser les ressources du centre qu'elles connaissent bien pourrait accélérer cette ouverture.

Nous avons vu que selon les volets, le nombre des personnes impliqués était variable. Mais comment définir le rôle que les différents intervenants ont joué?

4. RÔLE

Dans un tel cadre, le chercheur a, comme dit Le Boterf (1986), un rôle de pilotage ou mieux encore d'accompagnement: "Il s'agit de comprendre de l'intérieur le point de vue des individus, leurs perceptions, interprétations, systèmes de valeurs". C'est ce que nous avons cherché à faire.

Mais c'est chez Havelock (1973) que nous avons trouvé la définition la plus exacte du rôle à jouer dans ce projet. Celui-ci distingue quatre catégories d'agents de changement. Nous en avons retenu deux: le

catalyseur qui fait naître un sentiment d'appartenance, une identité commune, une motivation et l'agent de liaison, c'est-à-dire celui qui relie les gens, qui aide à trouver les ressources intérieures et extérieures du système et à en faire usage, qui marie les ressources d'une personne ou d'un groupe avec les besoins d'un autre.

Les professeurs du département ont tous plus ou moins joué ces deux rôles. L'auteure a en plus assumé les tâches définies par Le Boterf (1986): conceptualisation, reformulation et synthèse.

5. ÉVALUATION ET LIMITES DE LA RECHERCHE

Nous avions prévu en début de projet l'utilisation de notre questionnaire comme moyen d'évaluation. Après un an de fonctionnement du centre de ressources ouvert au "public" nous devions redistribuer celui-ci pour comparer le nombre et la forme des échanges dans le milieu. Cependant le centre en étant encore à ses débuts de fonctionnement, nous n'avons pu utiliser les moyens prévus. Nous avons dû nous contenter d'une évaluation sommative, formative et descriptive des résultats de nos interventions et des indices de changements dans le milieu.

6. LIMITES ET FIN DE LA RECHERCHE

Comme nous l'avons dit, c'est un an après l'ouverture du centre aux éducatrice que devait se clore le projet. Plusieurs facteurs ont influencé la durée du projet; un déménagement, une installation plus difficile que prévue, une grève, l'engagement tardif de la technicienne, la lourdeur de la tâche, sont tous des facteurs qui ont retardé le développement du dernier volet du projet. C'est donc finalement le cadre de la maîtrise qui a fixé la fin de la recherche et le retrait de l'auteure de son milieu de travail en janvier 90 en a précipité l'échéance incidemment.

Havelock (1973) nous donne cet avertissement: la première qualité d'un agent de changement est de se rendre "dispensable", de se mettre en chômage en aidant les individus ou groupes à devenir des agents de liaison pour eux-même en les reliant avec d'autres individus, groupes, ressources. Même si notre retrait fut un peu prématuré, le nouveau type de leadership du Regroupement, l'émergence d'une nouvelle structure (l'Association des anciennes de T.E.S.G.), la plus grande ouverture des garderies nous rassure sur la vitalité du réseau.

La consolidation d'un réseau est un projet à long terme qui n'a en fait pas de fin, le milieu se remodelant continuellement. Aussi tous les intervenants en pré-scolaire: maisons de formation, éducatrices, parents, syndicat, Office des Services de Garde, C.L.S.C.... doivent continuer à y contribuer.

CHAPITRE IV

RÉALISATIONS ET RÉSULTATS

Ce chapitre veut décrire comment nous avons transformé nos désirs en opérations. Nous avons vu au chapitre précédent que l'encadrement du projet était fourni par le modèle de Havelock (1973). Rappelons que celui-ci comprend 6 étapes: la construction d'une relation de confiance, le diagnostic de la situation, l'acquisition de ressources, le choix des solutions, l'adoption de celles-ci et le développement d'une capacité de renouvellement. Les étapes de cette démarche sont cumulatives, elles reposent les une sur les autres. Ainsi l'étape du diagnostic ne met pas fin à celle de la relation mais l'enrichit et la modifie. De même une fois les solutions choisies, la quête de ressources peut se poursuivre. Même si ces étapes ne sont pas des blocs juxtaposés, indépendants, mais des unités perméables, le tableau suivant les représente de façon séparée, pour une meilleure compréhension de la structure sous-jacente à l'intervention. Celui-ci regroupe les différentes actions entreprises et les replace dans leur cadre méthodologique.

Tableau 4

Étapes et principales actions

Étape selon Havelock		ACTIONS
I	Relation	- Cours UQAH (hiver 86), Maniwaki et Hull (hiver 87) aux adultes. - Supervision en reconnaissance des acquis (été 88) - Visites de stages (à partir de l'aut. 85) - Réunions avec le milieu (hiver 86) - Activités du regroupement et du syndicat - Rencontres avec les administrateurs du collège (avril 86 - année 86-87)
II	Diagnostic	- Observation à travers les stages (à partir de l'aut. 85) - Cahiers de stages - Journaux et publications des garderies - Rencontres avec collègues et experts - Entrevues de personnes clefs (été 87) - Documents du regroupement
III	Acquitision de ressources	- Visites d'autres collèges - Inventaire des ressources locales, physiques et humaines - Cours à l'Université et lectures - Abonnement aux associations, revues, journaux spécialisés - Consultation de banques d'informations - Congrès locaux, régionaux, nationaux et internationaux

Tableau 4
(suite)

		Volet 1 Sensibilisation au changement: les cours et les projets	Volet 2 Analyse du milieu: le questionnaire	Volet 3 Consolidation du réseau et perfectionnement: le centre de ressources
IV	Choix de solutions			
V	Adoption	- Cours sur le changement et élaboration de projets (aut. 87-88-89-90) - Projets en milieux de garde (auto. 87)	- Mise en forme du questionnaire (avril 89) - Vérification par collègues et experts (avril 89) - Distribution et cueillette (printemps 89) - Analyse des données (été 89)	- Budget accordé -Plans d'aménagement (avril 87) - Visites d'autres centres - Demande d'une technicienne - Discussions pour achats - Inventaire du matériel (nov. 87) - Rencontre avec administrateurs - Technicien à temps partiel: rangement - 1ère annonce du projet au milieu (sept. 88) - Recherche de subventions - Congrès - Technicienne à mi-temps - Réunions
VI	Auto-développement	- Projets en milieux de garde (88 à 89) - Utilisation de l'outil d'évaluation proposé, par certaines garderies. - Demandes de documentation faites au département	- Retour d'informations: résumé des résultats envoyés aux garderies et regroupement (hiver 1990)	- Premier bilan d'un an d'opération réduite (mai 90) - à suivre

Mais voyons plus en détail comment s'est formé et dévoilé notre projet.

1. LA RELATION (étape I)

Notre projet de vivre en osmose avec le milieu des garderies débordait de notre mandat d'enseignant. Aussi a-t-il fallu convaincre non seulement le milieu même du bien-fondé de nos intentions mais aussi démontrer à l'administration du collège les avantages d'une vision aussi large de la mission du département. Nous avons donc dû d'une part, "faire notre place" dans le collège, faire connaître nos orientations, faire valoir nos projets et d'autre part, préciser notre contribution dans le développement des garderies, négocier avec le milieu des ententes en regard de certaines facettes de la formation (stages) et définir un nouveau partage des responsabilités.

Notre arrivée dans le milieu ne s'est pas faite sans émoi. La création du département de T.E.S.G. ayant amené l'ouverture de trois postes de professeurs, plusieurs personnes du milieu étaient candidates. Parmi les trois personnes choisies, deux d'entre elles travaillaient déjà à l'éducation des adultes, la troisième, l'auteure établie depuis deux ans dans la région était inconnue du milieu. Ce choix n'a pas fait l'unanimité. Il a donc été primordial d'abord de se faire connaître du milieu et de tenter de se faire accepter. Les deux premières années (1985 à 1987) ont été des années de construction du département et d'apprivoisement du milieu. Dans cette phase préparatoire,

l'auteure a donc entrepris d'établir sa crédibilité. Plusieurs moyens ont été pris à cet effet. Un cours donné à l'U.Q.A.H. sur le Rôle Pédagogique du Jeu (hiver 86) a permis d'établir les premiers points d'ancrage avec le milieu. Des cours sur l'Enfant et le Jeu donnés pour le secteur d'éducation des adultes du Collège de l'Outaouais à Hull et à Maniwaki (hiver 87) ont renforcé ce premier réseau. La supervision d'adultes en reconnaissance des acquis allait dans le même sens.

Une première réunion des professeurs du département avec les coordonnatrices (eurs), directrices (eurs) des garderies en 1986 a eu pour objectif d'expliquer le programme de T.E.S.G. ainsi que la formule de stages proposée mais surtout de nous faire voir et entendre et d'établir une collaboration pour les stages. Par la suite, à chaque visite de supervision, stages, nous prenions soin d'arrêter pour parler avec la coordonnatrice de la garderie pour discuter de la situation de sa garderie et des garderies en général. Au cours d'autres réunions en rapport avec les stages nous avons pu approfondir les relations existantes et en agrandir le cercle.

Le syndicat des garderies ayant utilisé comme moyen de pression le "boycott" des stages entre 1987 et 1989, nos visites dans les garderies syndiquées se sont faites plus rares pendant deux ans. Cependant nos relations n'en ont pas souffert car celles-ci étaient assurées de notre soutien. En effet nous avons assisté aux conférences de presses et manifestations organisées par la C.S.N., organisé une visite de la présidente du syndicat en classe pour exposer aux étudiantes le point de vue des éducatrices

syndiquées et nous sommes tenus au courant des développements de l'activité syndicale en général.

En janvier 1988, à la suite d'une demande du milieu, une réunion est organisée concernant les stages. On y évalue les premiers projets réalisés par les étudiantes et on y annonce une allocation (minime) pour les garderies recevant des stagiaires.

Le département ayant déménagé à Gatineau dans un nouveau pavillon, les gens du milieu sont invités en septembre 1988 à une visite de nos nouveaux locaux. Mais d'autres formes de rencontres sont aussi organisées. Des membres du milieu viennent comme conférenciers témoigner de leurs expériences et expertises dans certains cours. Une invitation est lancée aux éducatrices à assister à des ateliers donnés à l'intérieur d'un cours "Littérature enfantine". Environ une dizaine de personnes ont participé à ces deux conférences-démonstrations (une sur l'art de raconter et l'autre sur l'illustration de livres). Les personnes présentes ont montré une forte appréciation de cet événement ce qui nous a encouragé à continuer cette forme d'animation.

Des groupes d'enfants accompagnés de leur éducatrice ont été invités à jouer dans la salle de jeu-observation dans le cadre des cours "Observations et ses Méthodes" et "Animation de Groupes". D'autres groupes sont venus à l'occasion de présentations d'étudiantes: contes, pièces de théâtre, animation musicale. Lors des stages, du matériel, des documents ont été présentés, prêtés, donnés aux milieux.

Autant d'occasions de se découvrir, de fraterniser, de démystifier le collège et ses professeurs, de faire connaître notre philosophie, nos méthodes et notre matériel. La participation des professeurs et étudiantes aux manifestations contre l'énoncé politique à la fois localement et à Québec a confirmé au milieu notre solidarité. Également, la tournée pour expliquer le questionnaire sur les besoins des garderies a permis de discuter avec les coordonnateurs de 23 garderies, d'exposer notre vision de notre travail, les idéaux et les moyens que nous privilégions. Ce fut une occasion de nous sentir vraiment partenaires.

La relation du département avec le milieu peut se résumer en une série d'efforts de rapprochement, de tentatives de vibrer à l'unisson.

Notre nouveauté dans le milieu nous obligeait à une certaine prudence. Il nous a fallu d'abord observer, étudier le milieu pour le comprendre et adapter nos actions au contexte. Il fallait connaître son histoire, avoir une idée de l'évolution du réseau dans la région et une image claire du contexte actuel dans lequel nous nous retrouvions. Voilà l'étude que nous avons dû entreprendre pour poser notre diagnostic.

Nos contacts avec le milieu nous en donnait une certaine représentation. Mais notre perception partielle et partiale correspondait-elle au portrait que le milieu avait de lui-même? Les besoins ressentis étaient-ils les mêmes? C'est ce que nous avons voulu vérifier.

2. LE DIAGNOSTIC (phase II)

Nous avons vu au chapitre traitant de la problématique qu'en 1986 le système des garderies est un univers en pleine voie de développement: les besoins dépassent encore de beaucoup les moyens. Il en va de même dans l'Outaouais.

Lors de notre insertion dans le milieu des garderies de l'Outaouais, nos observations nous ont amenés à constater les difficultés dans lesquelles celles-ci devaient évoluer.. Les haltes garderies sont presque inexistantes, les pouponnières petites et peu nombreuses, les garderies sont loin d'être accessibles à tous ceux qui en auraient besoin. Les éducatrices ont peu de temps pour planifier leurs actions, leurs salaires s'ils augmentent graduellement sont vite plafonnés, leur image professionnelle n'est pas claire ni reconnue. Elles sont peu soutenues, souvent fatiguées et candidates au burn-out. Le manque d'éducatrices suppléantes ajoute au poids de leur tâche. La place des parents dans les garderies est limitée et le coût des services de garde augmente sans cesse. Les relations entre équipe de travail et les comités d'administration sont souvent tendues si ce n'est entre le personnel et la coordonnatrice. Les contraintes de toutes sortes (locaux, finances, ...) qui pèsent sur le milieu limitent les achats de matériel, les aménagements, les sorties et agissent directement sur les enfants ceux-ci ayant besoin d'espace, d'autonomie, d'un milieu riche en expériences variées. Les besoins de l'enfant sont souvent assujettis à ceux du groupe ou à l'horaire. Enfants comme adultes manquent de lieux où s'isoler, se reposer. Les programmes et

leurs valeurs ne sont pas toujours explicites ni les stratégies utilisées. L'environnement est très bruyant, les cours extérieures commencent à être aménagés.

Bien sûr toutes les garderies ne cumulent pas toutes ces difficultés mais plusieurs se reconnaîtront dans l'un ou l'autre de ces problèmes. Cette énumération n'est pas une critique. Ce tableau ne se veut pas pessimiste, il veut plutôt souligner les efforts énormes que les gens du milieu ont à déployer. Malgré tout cela, les garderies sont des lieux d'engagement, d'initiative, de participation et de création.

Il faut aussi considérer qu'un bilan fait toujours référence à un idéal et à des valeurs. Notre position est humaniste, nous aimons l'homme créateur, conscient, responsable et autonome. Nous optons pour un modèle de société de coopération responsable collectivement de ses enfants, de ses membres et de son environnement. Nous croyons que le milieu des garderies peut être un lieu avant-gardiste, "révolutionnaire" dans le sens où il peut transformer les relations enfant-adulte, homme-femme, employé-employeur, les rendant toutes plus égalitaires. Il peut être un lieu de discussion, de promotion d'attitudes nouvelles (égalité des sexes, multiculturalisme ...). Nous pensons que les enfants peuvent y être plus autonomes, y vivre et y apprendre de façon active et joyeuse. Notre modèle est élevé. Il y a donc des écarts entre celui-ci et la réalité.

Devant la situation réelle, quelle peut être notre contribution? En employant le langage de l'économie, nous pourrions dire que nous avons choisi de travailler sur la consolidation du réseau à cause des retombées que cela peut avoir. C'est le soutien aux et entre éducatrices qui nous a paru prioritaire en raison des répercussions que cela peut entraîner sur l'ensemble des autres composantes des garderies. La recherche nous incitait dans ce sens. Mais cela était-il la priorité du milieu?

Nous avons énoncé dans la méthodologie les moyens pris pour nous assurer une certaine objectivité: la consultation de documents ainsi que des entrevues. Voyons ce qu'ils nous ont appris.

A. Les entrevues

Une réunion au printemps 1987 nous avait permis de discuter avec le président du R.G.O. Nous avons ensuite repris contact avec lui pour une entrevue sur le regroupement, son fonctionnement et ses objectifs. Nous savions déjà que cet organisme était un regroupement de coordonnateurs, qu'il avait eu des hauts et des bas, que la participation était réduite et qu'il tentait d'offrir à ses membres des services communs (à cette époque un service de comptabilité entre autres). Il avait jusqu'alors servi surtout pour faire des revendications auprès de l'Office des services de garde et du gouvernement. Les questions que nous nous posions étaient les suivantes: l'organisation du regroupement permettait-elle la diffusion de l'information jusqu'aux éducatrices, sa structure était-elle modifiable pour en augmenter

l'efficacité? Comment augmenter la participation? Quel serait son rôle optimal? Quel apport pourrions-nous lui offrir?

L'objectif de cette première rencontre était donc de mieux connaître le regroupement, son passé, son présent, ses projets, les actions déjà entreprises, les problèmes... La technique d'entrevue a été expliquée précédemment, nous nous contenterons donc d'en décrire les résultats. Cette entrevue a couvert de nombreux thèmes. Le premier touchait aux règles d'adhésion même au regroupement. Fallait-il inclure ou non les agences de services de garde? Si on intéressait les éducatrices et les parents, cela entraînerait une lourdeur de la table élargie.

La seconde préoccupation semblait être la participation. Les nombreux dossiers demanderaient une implication plus grande des membres dans différents comités. Les coordonnateurs se sentent tiraillés entre le temps à consacrer à la garderie ou au regroupement. Le bénévolat nécessaire en rebute plusieurs. La coordination du regroupement est une tâche exigeante et les actions resteront limitées tant qu'il n'y aura pas de permanence. Mais là comme ailleurs, les fonds sont insuffisants. Pourtant le regroupement a plusieurs objectifs: diffusion de l'information, identification des besoins des garderies, organisation de la formation (atelier, conférences, cours, journées pédagogiques) et mise en place de services communs (achats).

La diminution des membres à l'époque amenait bien des questions: les activités étaient-elles suffisamment intéressantes, quelle était l'image du

regroupement. Il semblait que pour certains coordonnateurs celui-ci serait menaçant, confrontant, les différences d'idéologies rendant une participation large difficile.

D'autres membres du regroupement ont été interviewés entre août et octobre 1987. Ceux-ci ont élaboré sur les mêmes thèmes: ce sont toujours les mêmes qui travaillent, la composition du regroupement devrait peut-être être révisée, la nécessité de la présence des éducatrices, celle d'une permanence. Si tous s'entendent sur l'utilité de cette force que représente l'union, plusieurs souhaitent des actions concrètes plus pratiques ayant une influence directe sur le quotidien. L'élément incitant le plus la participation étant ce qu'on en retire, un cercle vicieux semble s'être installé: le fait de n'avoir pas de personnel restreignant les activités et le peu d'activité limitant la participation.

Il faut dire que si le type de leadership a influencé le type d'activités, la dimension politique a aussi beaucoup orienté le rôle joué par le regroupement. C'est cet "esprit politique" du regroupement qui est le facteur inhibitoire le plus marqué pour les non membres interviewés. Ceux-ci souhaiteraient des actions plus proches de leurs problèmes quotidiens.

Nous retenons de ces entrevues que les éducatrices n'ont pas de lieu d'échanges, que le milieu a soif d'actions concrètes les aidant dans leur pratique éducative quotidienne et que nous pourrions aider le regroupement en faisant une étude des besoins du milieu.

B. Les documents: analyse des besoins du milieu

Nous avons pu poursuivre notre recherche grâce aux documents fournis par la secrétaire du R.G.O. Nous aurions également aimé assister à des réunions du regroupement mais ceci était vu à l'époque d'un mauvais oeil: à quel titre allions-nous participer? Cependant les documents parlaient d'eux-mêmes. Ceux-ci nous ont permis de suivre le développement des garderies de la région , de dégager les principales préoccupations du milieu, de connaître ses besoins et définir nos objectifs.

On a pu voir que les garderies ont dû d'abord chercher à satisfaire leurs besoins physiques (logement, matériel, salaires). Les rapports financiers de 78% des garderies soulignent l'endettement de celles-ci de 1981 à 1986. Ceci est dû à une augmentation de la masse salariale attribuable au nombre accru d'employés pour respecter les ratios. De plus la nouvelle réglementation de l'Office a amené les garderies à s'endetter. Malgré les augmentations des subventions de fonctionnement, de logement, de relocalisations et d'implantations, ainsi qu'une subvention pour les pouponnières, les garderies accusent des pertes d'exploitations. On dénote un accroissement des contributions demandées aux parents.

Mais d'autres besoins étaient aussi exprimés. On retrouve dans Garderies en images (1983), en tête de chapitre cet objectif: "briser l'isolement". Les auteurs écrivent: "la grande majorité des garderies déplorent l'isolement où elles sont confinées et voient comme essentiel l'établissement

de liens entre elles au sein d'une organisation. Ces liens sont nécessaires à l'uniformisation de la qualité des services offerts" (R.G.O., 1983, p. 30). Les garderies souhaitent échanger des services et des ressources, se connaître, parler pédagogie, faire circuler l'information, élaborer des projets communs, avoir un centre de ressources avec permanence où les garderies pourraient se référer. Tout cela en plus de revendications en cours. Deux organisations ont tenté de réaliser ces objectifs: le regroupement et le syndicat. On peut y ajouter maintenant le département de T.E.S.G. du Collège de l'Outaouais puisque notre projet va dans ce sens.

On peut lire également dans ce document (R.G.O., 1983, p. 42) "si on se retrouve avec un système aussi disparate en matière de garde, c'est qu'il n'y a jamais eu de politiques définies. Le besoin était là, il s'est créé toutes sortes de services pour tenter d'y répondre". Notre impression d'éparpillement était donc partagée.

La situation n'avait pas beaucoup changé en 1986. Notre projet semblait répondre aux besoins du milieu. Nous avons d'ailleurs reçu en cours de projet des confirmations additionnelles de notre orientation. Le rapport du Comité consultatif sur les services de garde (Que., 1987, p. 69) affirme que le comité "est convaincu de l'importance de consolider les services existants, d'une part pour améliorer la qualité, d'autre part pour permettre le développement de nouveaux services sur une base plus solide". "L'objectif premier en termes de consolidation consiste en une amélioration de la compétence des éducatrices..."(Que., 1987, p. 69). L'Énoncé de Politique sur

les Services de Garde produit par la ministre à la Condition féminine, Monique Gagnon-Tremblay en novembre 1988 reconnait aussi que la qualité de ces services est tributaire de la formation du personnel. Ce document souligne la nécessité de perfectionnement et ressourcement des travailleuses en garderies.

Le besoin était clair, exprimé de toutes parts, il nous poussait à agir. Si la situation paraissait favorable, certains éléments compliquaient la faisabilité du projet.

C. Facteurs facilitants ou restreignant le projet en général

Nous avons vu que le milieu partageait nos préoccupations et nos objectifs. C'est plutôt du côté du collège qu'il allait falloir travailler. Si ce projet de société-école recevait l'assentiment du Responsable à la Recherche du CEGEP, il n'en allait pas de même pour toutes les personnes concernées. En effet les administrateurs sont toujours très préoccupés de l'aspect financier de tout projet! Les coupures budgétaires de l'époque n'étaient pas un facteur favorable. Aussi avons-nous cherché des sources alternatives de financement. Nous nous sommes rapidement aperçus que le projet dans son ensemble était difficilement classable dans une des catégories définies par les programmes gouvernementaux. Cependant, par un fractionnement des différents aspects du projet (ludothèque, animation, création de vidéo et autre matériel pédagogique, ...) il serait possible de faire appel à différents organismes. C'est donc vers une formule de subventions multiples que nous

nous orientions. Ces mesures devaient rassurer l'administration par rapport à la contribution du collège dans le projet; nous allions trouver des partenaires. Mais une fois écartée la préoccupation financière il restait cependant encore un problème.

"Combler le fossé entre la communauté et les institutions exige que l'institution devienne plus souple et adopte un style de gestion peu autocratique et routinier. Le formalisme des procédures, la hiérarchie et la spécialisation des tâches visent à éliminer l'ambiguïté et l'incertitude" dit Guay (1987, p. 271).

On retrouve là le problème que nous vivions au collège. L'implication dans la communauté, souhaitée par le département, inspirait de la méfiance à l'administration. Celle-ci sentait un besoin de contrôle, de structure qui cadre mal avec nos objectifs et avec la mission même du collège et sa raison d'être.

Pourtant le Directeur Général du Collège dans la description de la mission du CEGEP inclue dans sa philosophie de gestion et favorise une implication accrue dans la communauté. De plus, lors de l'ouverture du Pavillon à Gatineau, le Ministre de l'Éducation de l'époque, Monsieur Claude Ryan, nous exhortait à ouvrir les locaux à partager les ressources et à rayonner dans le milieu! Notre projet ne faisait que suivre ses conseils à la lettre. Dans un tel contexte, l'appui des administrateurs pouvait-il nous être refusé? Ceci était un élément critique, il nous fallait le soutien des cadres du

collège. Aussi avons-nous dû entreprendre des rencontres avec les Directeurs des Finances, des Services Pédagogiques... pour les sensibiliser à notre projet et faire valoir les avantages de celui-ci pour le collège.

C'est donc très conscients des avantages et inconvénients de notre situation que nous entreprenions notre projet. Pour assurer sa réussite nous devions d'abord acquérir certaines ressources et connaissances, développer notre propre réseau.

3. ACQUISITION DES RESSOURCES (étape III)

Nous avons d'abord entrepris de faire le relevé des ressoures physiques et humaines de notre région dans le domaine de l'éducation préscolaire. Nous avons exploré bibliothèques, universités, centres de ressources, boutiques pour enfants, librairies, musées, ateliers... Des répertoires ont été compilés dans certains cours par les étudiantes et professeurs quant au matériel existant dans les disciplines touchant la prime enfance (musique, arts plastique, jeu, nutrition ...) dans la région (incluant Ottawa). Un effort pour identifier des spécialistes dans les différentes didactiques nous a mis en rapport avec des personnes ressources souvent inconnues jusqu'alors du milieu. Des visites d'autres collèges nous ont permis de comparer les fonctionnements, de visiter leurs locaux et de discuter des problèmes des milieux. Elles nous ont mis sur la piste de nouvelles ressources documentaires, audiovisuelles...

Des rencontres avec des personnes ressources d'autres provinces et des États-Unis ont élargi nos perceptions. La consultation de banques d'informations, les lectures faites dans le cadre des cours à la maîtrise, les cours eux-mêmes nous ont renseigné sur des expériences vécues dans d'autres régions ou pays. Enfin des abonnements à des revues et journaux spécialisés nous ont branché sur un réseau élargi d'informations.

Ces investigations allaient profiter à la fois au département de T.E.S.G. et au milieu grâce à la diffusion des informations à travers les stages et le centre de ressources. Mais nous abordons ici les solutions choisies.

4. CHOIX DE SOLUTIONS (étape IV)

Des rencontres, cours, observations, lectures, ateliers, conférences, c'est-à-dire des trois étapes précédentes (Relation - Diagnostic - Acquisition de ressources), trois avenues d'intervention se sont dégagées. Pour favoriser le changement en garderie: faire vivre des projets à travers les stages; pour mieux connaître les besoins du milieu: en poursuivre l'analyse grâce à un questionnaire; pour briser l'isolement et faciliter le perfectionnement: créer un centre de ressources.

Mais ces voies étaient-elles praticables? Nous savions que la création d'un centre de ressources allait être reçue avec enthousiasme, le questionnaire considéré comme un mal nécessaire pour y arriver. Pour ce qui est du volet de sensibilisation au changement, il s'agit d'une intervention

indirecte, inscrite à l'intérieur de la formation et des stages. Nous avons vu au chapitre de la méthodologie, les précautions que nous avons prises pour préparer le milieu et les étudiantes afin d'éviter les incompréhensions, inquiétudes, frustrations. Quant au collège, c'est autour du centre de ressoures que le débat était ouvert, les autres volets du projet passant plus inaperçus. Le cours prévu sur le changement planifié malgré des adaptations locales restait fidèle aux objectifs et à l'esprit dicté par le programme des collèges. Quant au questionnaire, si les résultats allaient peut-être donner du poids à nos demandes, sa préparation et sa distribution relevait strictement du département. Nous détaillerons davantage dans les pages consacrées à la création du centre de ressources les arguments utilisés pour convaincre les administrateurs de l'impact communautaire d'un tel projet. Examinons donc comment les trois volets du projet se sont déroulés.

5. RÉALISATION DES DIFFÉRENTS VOLETS OU ADOPTION (étape V)

A. Sensibilisation au changement: le cours et les projet.

L'été 87, trois professeurs se réunissent pour préparer le cadre général du cours "Séminaires de Synthèse" portant sur le changement en garderie. Une première équipe d'étudiantes est formée à l'automne 87 et va entreprendre les premiers projets en garderie.

1. Le cours

Ce cours demandait à l'étudiante (étudiant) de développer une approche de la recherche-action qui irait comme suit: suivre les étapes menant au diagnostic et à l'action, évaluer les conséquences du changement, solliciter et rapporter les "feedbacks" sur sa participation (comment il a aidé ou a nui au processus de changement utilisant ces données pour ses propres apprentissages).

Quelles activités ont préparé les étudiantes à jouer ce rôle dans le milieu. Quel type d'évaluation avons-nous utilisé? Quels apprentissages ont fait les étudiantes? Comment évaluons-nous notre participation et l'ensemble du cours? Quels projets en ont résulté? Comment le milieu a-t-il réagi? Nous allons tenter ici de répondre brièvement à ces questions.

Dans une première phase, nous avons proposé aux étudiantes des activités explorant les notions de projet et de changement.

C'est dans la revue Éducation permanente sur le "Projet Formation - Action" (1980) que nous avons puisé les premiers exercices de sensibilisation à un projet: faire le jardin de nos projets, le cimetière de nos projets, l'analyse des causes de réussite ou d'avortement de ces projets. Chaque étudiante a ensuite étudié un de ses projets (dans sa vie personnelle) qui a marché,tentant d'en définir les différentes étapes et d'identifier le facteur principal qui a fait qu'il ait été mené à terme.

Quant au changement, c'est d'abord par des exposés sur le processus de changement et de ses métamorphoses (décristallisation ...), sur la notion de système et sur les conditions favorables au changement que nous avons abordé cette notion. Ensuite, la projection de diapositives sur un projet d'aménagement de cour d'école à Washington et l'analyse des phases de ce projet, de ses objectifs, des techniques et moyens utilisés, a permis d'étudier les différentes étapes d'un projet et de partager l'expérience d'autres personnes (espoirs, difficultés, ...).

Enfin, l'invitation d'une étudiante à la maîtrise ayant réalisé un projet dans le milieu des garderies donnait l'exemple d'une intervention enracinée localement. La présentation couvrait l'origine du projet, la démarche et toutes les difficultés rencontrées ainsi que le succès final de l'opération. Cette démonstration a fortement motivé les étudiantes tout en les familiarisant avec le modèle de Parsons utilisé par Gariépy (1987) que les étudiantes allaient utiliser.

A cette phase, nous avons également proposé plusieurs activités aidant les étudiantes à se familiariser avec l'évaluation du milieu. Ainsi nous les invitions à décrire individuellement, selon leurs expériences de stages précédents, "ce qui est" et "ce qui devrait être" à propos de différents aspects de la garderie. Elles devaient, en équipe, représenter la garderie idéale. Ensuite, il leur fallait choisir parmi les "devrait" (les transformations à apporter)

un seul élément en expliquant leurs critères et le traduire en termes d'objectif. Cette dernière activité s'est avérée difficile pour nos étudiantes.

Nous avons dû ajouter à cela des exercices sur la définition et l'opérationnalisation d'objectifs. Utilisant le Cegep comme sujet d'étude nous avons cherché à faire la différence entre objectif et action. Nous avons fait un "brainstorming" des solutions possibles au problème choisi puis fait un choix des solutions, et un classement de ces solutions selon le facteur temps (long terme, court terme) et d'autres critères (urgence, faisabilité, utilité, intérêt, finance ...).

Cet exercice préliminaire devait aider les étudiantes à se familiariser avec la démarche que nous allions adopter dans le "vrai" projet. Nous leur avons remis avant leur entrée dans le milieu une grille-guide (très large) d'analyse de qualité du milieu (que nous allons changer les années suivantes). Les étudiantes sont donc parties enquêter sur la situation dans une garderie.

Le fait que le projet soit jumelé au stage (de 240 heures, deux jours/semaine) avait l'avantage de plonger les étudiantes dans la situation réelle de la garderie, de les mettre au courant de tout (ou presque) et pour un temps relativement long (huit semaines). Le fait que le stage soit de deux jours semaine et que le temps du cours ait été réservé soit pour des séminaires, des rencontres individuelles ou du travail sur le terrain a grandement favorisé la distanciation nécessaire et la planification.

À cette étape, il a fallu beaucoup insister sur le fait de rester ouvert, de ne pas s'accrocher au premier problème qui saute aux yeux... les étudiantes étaient obsédées de trouver leur problème et supportaient mal l'ambiguïté.

Certains milieux étaient aussi pressés d'être fixés sur ce qui allait se passer, ce qui ajoutait à l'anxiété de certaines. D'autres ont souffert de la méfiance ou de l'hyper-organisation du milieu qui laissait peu ou pas de place à l'expérimentation. Celles-ci ont dû adapter leur projet à ce contexte.

Alors a débuté la deuxième phase du cours soit celle de la construction des projets.

Le premier séminaire a porté sur le choix du problème. Chaque étudiante a exposé son problème, d'où il venait (personnel, de la coordinatrice, de l'éducatrice de soutien, de l'équipe) et les étapes suivantes de la recherche: objectif, plan d'action, réalisation et évaluation.

C'est à cette étape que nous avons dû le plus faciliter, les contacts avec le milieu, clarifier les rôles, le type de projet possible, l'esprit dans lequel tout cela était fait, les objectifs que nous poursuivions au niveau de la formation des étudiantes (afin de ménager les susceptibilité et ne pas se faire taxer d'ingérence).

Le deuxième séminaire a été centré sur l'avancement des projets (plan d'action), le partage de documentation et d'expériences différentes, la précision des stratégies d'implantation. Le troisième séminaire abordait la réalisation et les moyens d'assurer la continuité. Le quatrième séminaire était consacré à la présentation des réalisations, la remise du cahier du projet (journal), à l'évaluation du projet par le milieu, les étudiantes et les "tuteurs" et à l'évaluation du cours (structure et différentes activités, contribution des personnes ressources, des étudiantes).

Tout au long de ce cours notre objectif était de rendre l'individu capable de s'approprier d'une certaine manière son environnement et d'y devenir acteur, de changer le rapport de l'étudiante à sa formation. Nous définissions un projet comme "une intention suscitée par une motivation, animée par une implication continue et affirmée par une orientation de valeur". Celui-ci se définit et se redéfinit constamment et progressivement. Il se redéfinit par sa réalisation en cours.

Notre rôle comme équipe d'encadrement était de planifier et d'animer les séminaires. Ceux-ci étaient des temps de socialisation du cheminement d'information. Il s'agissait également de superviser la totalité des opérations; planification, préparation, réalisation, évaluation et coordination des projets. Il nous fallait aussi établir et maintenir les contacts, observer les étudiantes et leur fournir de la rétroaction, rencontrer les participants individuellement, lire et commenter les cahiers d'étudiantes, superviser les projets, encourager les étudiantes à aller là où se trouve

l'information (autres professeurs., visites sur le terrain), fournir de l'information pour alimenter les projets, apporter les éléments théoriques, rendre disponible nos connaissances, nos réseaux de ressources à travers les ateliers et les rencontres individuelles.

En 1988, l'expérience est revécue mais des modifications sont apportées, les principales touchant l'outil d'analyse du milieu et la forme du bloc théorique du cours. La première année, celui-ci se donnait au rythme normal d'un cours, soit une fois par semaine. L'année suivante afin de donner plus de temps aux étudiantes pour la réalisation du projet, nous avons donné le bloc théorique de façon intensive c'est-à-dire en trois jours, hors du collège, dans un chalet à la campagne. Cette nouvelle formule a eu un tout autre impact. Ceci a crée une complicité différente, telle que mentionnée par Miles (1964) ainsi qu'un plus grand sens de leur rôle d'agentes de changement chez les étudiantes. Nous avons donc repris cette formule les années suivantes. En effet ceci avait non seulement des avantages par rapport aux cours et au projet, par rapport à l'idée que l'étudiante se faisait de son implication future dans le milieu mais également sur le resserrement du groupe et un approfondissement des relations avec les professeurs présents.

2. Les projets

Ce cours a donné naissance à toutes sortes d'initiatives. Nous allons brosser un bref tableau des projets vécus. Les projets ont eu plus ou moins d'ampleur et de complexité selon l'ouverture, les besoins et la

disponibilité de la garderie ainsi que le zèle et les capacités des étudiantes. Certains projets impliquaient toute l'équipe de travail. Dans d'autres instances l'éducatrice d'un seul groupe et la coordonnatrice. Dans un seul cas l'étudiante a dû limiter son projet à une intervention individuelle, la garderie ne se prêtant pas à un projet à participation réelle. Les projets ont demandé aux étudiantes de participer à des réunions de parents, de faire des entrevues, de faire des présentations à l'équipe de la garderie ainsi qu'au comité d'administration.

Les projets de la première année (1987) couvraient: l'aménagement d'un coin lecture, d'une cour extérieure, la création d'un répertoire d'activités de transition et d'une banque d'activités pour poupons et trottineurs, la planification d'activités musicales et de l'achat de matériel pour celles-ci, l'élaboration d'un programme individualisé pour un enfant. Une réunion avec les milieux de garde en janvier 1988 a pour but d'évaluer avec ceux-ci le fonctionnement des stages et des projets ainsi que de recevoir leurs suggestions. La principale recommandation est d'allonger la durée des stages (ce qui serait possible en jumelant les stages d'automne et d'hiver) afin de donner plus de temps aux étudiantes pour l'implantation de leurs projets et permettre la réalisation de projets d'une plus grande envergure. Pour des raisons pédagogiques (nécessité pour les étudiantes de visiter plusieurs milieux) nous n'avons pas changé la formule les années suivantes.

Cette année-là, on voit quelques répétitions dans les projets: coin lecture, cour extérieure, banque d'activités pour poupons mais aussi des nouveautés: réaménagement de la salle de psychomotricité, création d'un

outil d'évaluation de l'enfant accessible aux parents, ainsi qu'une recherche sur le bruit à la garderie et les moyens de l'atténuer.

La troisième année (1989) les garderies syndiquées ouvrent de nouveau leurs portes aux stagiaires. Pour certaines c'est la première fois qu'elles recevront des étudiantes de troisième année et donc qu'elles seront hôtesses d'un projet. Aussi l'auteur, coordonnatrice des stages à l'époque fait une tournée pour rencontrer individuellement les coordonnatrices et leur exposer la démarche. Certains projets originaux sont produits: sensibilisation aux autres cultures (suggestion d'activités auprès des parents, des éducatrices, des enfants et du matériel à acquérir), vidéo sur les hommes en garderie. On retrouve également la création d'outils de communication avec les parents, la création de matériel pour un coin de science et pour un coin repos, une boîte de suggestions d'activités dans différents domaines, l'amélioration de la publicité d'une garderie (visibilité, identification), l'enregistrement de chansons accompagné d'un répertoire, une banque d'activités psychomotrices, l'étude pour l'aménagement d'une salle pour les 3 ans et la recherche d'un rangement efficace.

Les projets ont été évalués par l'étudiante, le milieu et les professeurs superviseurs. Les professeurs ont fournis aux garderies un guide d'évaluation touchant la démarche de l'étudiante et la satisfaction du milieu. On cherchait à vérifier si, dans la manière de choisir son projet, l'étudiante avait su tenir compte des besoins du milieu et de sa propre motivation, si ce choix s'était avéré pertinent pour la garderie. Nous voulions également savoir

si tout au long du projet, l'étudiante avait eu le souci de consulter, informer, négocier, maintenir la communication si elle s'était montrée responsable. Enfin il était important de savoir ce qu'il restait de ce projet à la fin de la démarche, si, considérant l'énergie requise pour un tel projet, les garderies jugeaient les retombées intéressantes et surtout si elles étaient prêtes à recommencer. Nous cherchions également à obtenir des suggestions et commentaires.

Bien sûr, la satisfaction était variable selon le succès des différents projets mais en général les garderies reconnaissaient la bonne volonté et la générosité des étudiantes et appréciaient leurs remarques. Quant aux étudiantes elles devaient évaluer si l'analyse du milieu avait été bien faite, si plusieurs sources d'information avaient été utilisées pour l'élaboration du projet et si la communication avec les personnes de la garderies et du collège (professeurs et étudiantes) avait été constante. Elles devaient évaluer également le plan d'action et les moyens pris pour implanter le projet et en assurer la continuité. De plus, elles devaient juger de l'utilité de la démarche pour le milieu et pour elles-mêmes. Cette évaluation complétait le journal de bord qu'elles remettaient aux professeurs. Ceux-ci vérifiaient ainsi leur intégration des notions théoriques et leur habileté à les appliquer.

Certaines étudiantes sont retournées plusieurs mois plus tard pour vérifier l'utilisation soit du matériel fourni, soit des banques d'activités. Si certaines ont été déçues, d'autres ont été heureuses de voir que leur création était encore utile. Mais même pour les premières, nous croyons que le fait

d'avoir attiré l'attention sur un aspect de la garderie a contribué à une réflexion de la garderie sur cet élément.

Nous n'avons pas détaillé ici chacun des projets même s'ils ont eu des exigences et des résultats différents. En effet certaines étudiantes ont mené leur projet à terme, d'autres ont réalisé l'étape préparatoire laissant la concrétisation à l'équipe de la garderie. Dans certains cas un projet assez large a rétréci pour des raisons financières ou autres. Mais petits ou grands ces projets ont eu un impact sur tous les participants; l'étudiante ayant acquis une plus grande connaissance sur le milieu et sur elle-même, la garderie s'étant appliquée à transformer un élément dans la garderie. Même dans le cas où un projet a avorté (abandon des études par l'étudiante) l'attention créée autour du besoin a fait que la garderie a pris en main la recherche d'une solution. Si l'efficacité de certaines étudiantes était relative, il n'en demeure pas moins vrai que leurs humbles efforts entrainaient la garderie dans une démarche d'auto-analyse.

C'est cette analyse de la garderie en vue d'identifier un besoin à combler qui au début a été la plus délicate. Cette évaluation nécessaire constituait pour certaines garderies une menace. Avec les années, les garderies se sont habituées à ces regards posés par des personnes extérieures et certaines se sont mises à les considérer comme un bon miroir.

En plus de l'application d'une démarche de changement par et pour la garderie, les projets ont permis la diffusion de beaucoup de matériel

pédagogique pertinent tel que: le répertoire d'activités pour les 0-2 ans produit par Esbensen et Marchand (1987), les diaporamas sur l'aménagement des espaces extérieurs de la société d'Habitation du Québec, des documents sur le développement de l'enfant, sur le multiculturalisme au Québec, l'ensemble des disques et cassettes du département de T.E.S.G. ainsi que des résultats de recherches récentes sur l'environnement sonore des garderies, les moyens les plus efficaces de communication avec les parents, l'adaptation garderie-maternelle.

Nous avons remarqué que les projets répondaient à une forte demande de répertoire d'activités, d'aménagement intérieur et extérieur, d'activités pour les poupons et la communication avec les parents, toutes préoccupations que nous avons retrouvées, exprimées dans le questionnaire sur l'analyse des besoins des garderies. Nous allons maintenant nous pencher sur celui-ci.

B. Le questionnaire et ses résultats

C'est à un moment très particulier que nous avons pris le pouls des garderies. Les garderies de l'Outaouais et de l'ensemble du Québec ont vécu en 1988-1989 une année bien particulière. L'énoncé des politiques sur les services de garde provincial a mis le milieu en émoi. Les garderies se sont senties menacées. Réunions, fermetures, manifestations locales et nationales se sont succédées à un rythme trépidant de décembre 88 à mai 89. Jamais le réseau n'a été aussi actif depuis cinq (5) ans.

Les réponses au questionnaire distribué au printemps 89 sont empreintes des récents événements. On retrouve par exemple une fréquence élevée de contacts entre les garderies faisant parties des deux organisations (R.G.O. et C.S.N.). On pouvait espérer que les fréquentations des derniers mois allaient devenir de bonnes habitudes.

Les périodes de crises sont un bon moment pour évaluer le dynamisme d'un système. On aura pu constater qu'en cas de danger le réseau est mobilisable rapidement. Les deux leviers de toutes les actions ont été le syndicat et le regroupement.

On a par ailleurs pu sentir la fragilité de cette solidarité (diminution de la participation à long terme), l'action vers l'extérieur nuisant au développement intérieur. De plus, les réactions à l'énoncé de politique n'ont pas été unanimes et si elles ont créé des liens pour certains, elles ont accentuée un clivage pour d'autres. En effet plusieurs garderies sont restées complètement hors jeu.

Quand à nous, nous avons été plusieurs fois sollicités pour endosser les revendications des garderies. Cela a permis à l'équipe de T.E.S.G. d'être visible. Mais il a aussi fallu définir davantage notre rôle: consultant ou militant. Cette question, tout travailleur communautaire se la pose. A la lecture des réponses au questionnaire, notre mandat nous parait clair: soutenir les liens encore tenus en créant des activités et des lieux

favorables, se joindre les inatteignables (Guay, 1984), servir de pont entre les groupes isolés et aider les garderies à renforcer leur fonctionnement interne.

Nous avons déjà décrit dans la méthodologie comment le questionnaire a été élaboré, vérifié et distribué. Nous nous contenterons dans ce chapitre de détailler les résultats obtenus.

1. Caractéristiques du réseau

Le questionnaire nous a d'abord permis d'identifier certaines caractéristiques du réseau. Il a permis de tracer des cartes de type "sociogrammes" relevant les échanges de chaque garderie avec les autres garderies (questions 14 et 15). Dix-neuf cartes superposables (par transparence) nous ont permis de constater le nombre de liens de chacune des garderies, d'identifier les garderies isolées, celles qui se supportent mutuellement, les relations à sens unique; la structure du réseau.

En examinant l'ensemble des cartes on pourrait rapprocher le réseau 07 du réseau fragmenté décrit par Guay (1987). En effet, on y retrouve deux sous-groupes principaux organisés de façon formelle: les membres du R.G.O. et les garderies syndiquées. Un troisième sous-groupe formé des garderies privées et un quatrième des garderies en milieu éloigné. Si le réseau fait partie de cette catégorie, il devrait donc posséder l'avantage d'être ouvert au changement. Par contre il souffre aussi du fait que les éducatrices sont surchargées et ne peuvent s'offrir beaucoup de support par manque de

temps surtout. De plus, l'association avec certaines garderies est mal vue par d'autres. Mais le réseau 07 possède aussi certaines caractéristiques du réseau dispersé. En effet, une personne centrale anime à ce moment-là le regroupement: son objectif principal est de maintenir les liens. Son retrait (changement d'emploi) va-t-il affecter le réseau... Celui-ci va-t-il se désorganiser?

De plus, les garderies ont des normes implicites très ancrées... Elles se rapprochent en ce sens du réseau de type rural.

Quant au réseau de deuxième niveau, les garderies ont peu de contacts avec les groupes, organismes, institutions extérieurs. Un de nos objectifs sera donc de les aider à actualiser ces liens faibles avec leur environnement.

Nous avons également pu connaître les caractéristiques structurelles du réseau: sa grandeur, sa composition et sa densité. Le réseau contient plus de 200 personnes (la recherche n'incluait pas les suppléantes occasionnelles, ni les parents). Le regroupement des garderies comprend 17 garderies et les garderies syndiquées sont au nombre de neuf.

Le profil des éducatrices nous montre que celles-ci ont en général une formation (au moins une attestation) alors que vingt pour cent (20%) n'en a aucune. L'expérience moyenne est de 4.4 ans. Mais est-ce que les personnes se connaissent entre elles? Les coordonnatrices oui, mais pour les

éducatrices, à moins de faire partie du syndicat, les contacts sont rares. On peut voir que la plupart des liens se font à travers des rencontres formelles (réunions syndicales, activités organisées par le R.G.O.) même si celles-ci évoluent en échanges et en amitiés. Peu de liens personnels ou hors structures existent. Certaines éducatrices gardent contact avec une ou des garderies où elles ont travaillé un bon moment après leur départ.

Le questionnaire nous a permis de vérifier les caractéristiques interactionnelles du réseau. Nous avons d'abord examiné le nombre et la fréquence des contacts entre garderies. L'examen des interactions rend évident que deux groupes principaux structurent les liens, les organisent: le R.G.O. et la C.S.N.

Lors d'une entrevue avec le président du R.G.O. en 1988, celui-ci était préoccupé de l'avenir de cet organisme (peu de membres, peu de participation). Un coup d'oeil à notre tableau devrait le rassurer: le regroupement est la charpente du réseau. Cependant, le regroupement est une association de coordonnatrices et l'appartenance est vécue très différemment d'une garderie à l'autre. Dans certaines garderies où il y a diffusion de l'information, les éducatrices se sentent participantes au R.G.O. à travers leur coordonnatrice. Dans d'autres cas, certaines éducatrices ignorent que leur garderie fait partie du R.G.O.

Le nombre de contacts d'une garderie avec l'extérieur va de 41 à trois. Cependant, il faut se méfier de ces chiffres. Dans certains cas presque

tous les contacts sont entretenus par la coordonnatrice. Dans ce cas qu'arrive-t-il lorsque celle-ci change de poste? Dans d'autres garderies, la coordonnatrice n'a pas de liens avec les autres garderies alors que les éducatrices en ont. Il s'agit alors le plus souvent de coordonnatrices nouvellement intégrées au milieu. Dans un cas, la coordonnatrice n'a tout simplement pas rempli le questionnaire.

Quant à la fréquence, la plupart des échanges sont dits occasionnels. Il est à noter que les liens débordent le cadre local des garderies, les garderies de Hull échangeant avec Gatineau, Aylmer, ... sans se soucier de frontières municipales.

Mais il ne suffit pas d'avoir un grand nombre de relations sociales, la nature des échanges est plus importantes que leur nombre (Guay, 1987). Sur quoi donc portent les échanges entre les garderies?

L'étude de nos schémas nous montre que l'information et l'échange d'idées prime dans les rapports entre les garderies. Le partage de frais (pour spectacles, transports, sorties) est aussi présent. L'amitié est mentionnée à plusieurs reprises surtout avec des éducatrices d'un milieu de travail précédent ou comme parent fréquentant une autre garderie. La plupart des relations obéissent à une norme implicite de réciprocité qui guide les rapports humains, nous dit Guay (1987). Qu'en est-il entre les garderies?

Le tableau synthèse sur les échanges qu'on trouve à l'Annexe 2, nous donne des indices sur le nombre et le type de rapports, sur la réciprocité ou non des liens. Il rend évident les relations à sens uniques ou inexistantes. Il devient alors facile pour l'intervenant d'identifier les trous dans le réseau. On remarque des relations réciproques ou plutôt dans les deux sens entre les garderies car ces échanges ne se font pas obligatoirement entre les mêmes personnes. La mutualité ne veut pas non plus dire que les liens sont de même nature pour les deux garderies. Si on se fie à l'expertise de Jérôme Guay (1987), ceci est tout à fait normal. En effet, la relation avec l'autre garderie est perçue différemment par les deux parties: une garderie affirme fréquenter une garderie assidûment alors que celle-ci ne mentionne aucun rapport. Mais nous sommes ici dans le domaine du subjectif. L'importance du lien est souvent largement en fonction de l'urgence du besoin.

Certaines garderies recherchent beaucoup d'informations et prennent donc l'initiative de nombreux contacts mais les garderies contactées ne vont pas forcément vers elles pour les mêmes raisons et parfois pas du tout. D'autres au contraire, reçoivent (ex. garderie Q.) mais n'émettent que rarement. Une analyse de chaque garderie est donc possible. Avec qui a-t-elle des relations, qui prend l'initiative? Les garderies isolées ont-elles des besoins communs?

On pourra également choisir d'étudier un sous-groupe de garderies sur la base de certains critères. On peut par exemple voir si les garderies abritant des pouponnières ont beaucoup d'échanges entre elles. En

superposant les cartes de celles-ci (A - C - D - E - K - L - Q) on se rend compte que les liens existent dont la moitié entre coordonnatrices. Une garderie est totalement isolée (0) alors qu'une autre (W) est rattachée par un seul lien. On peut aussi distinguer deux triangles l'un formé des garderies privées, l'autre des garderies sans but lucratif. Nous pourrons vérifier auprès des 22 éducatrices en pouponnière ayant répondu au questionnaire jusqu'à quel point elles ont l'occasion d'échanger ou si elles souffrent d'isolement.

Quant au climat des échanges, ces garderies qualifient leurs rapports avec le R.G.O., le syndicat et les institutions du milieu, de positifs. Si les garderies semblent satisfaites du type d'échanges, la fréquence de ceux-ci pourrait être augmentée. En effet, les contacts avec les maisons d'enseignement, les services de santé et les services publics sont plutôt rares.

Nous avons noté que certaines éducatrices ont jugé que les relations extérieures était exclusivement du ressort de la coordonnatrice. Ceci dénote un type de fonctionnement plus centralisé.

Un système de couleurs (une couleur était assignée à chaque éducatrice d'une garderie, le noir étant réservé à la coordonnatrice), nous a permis de voir d'un coup d'oeil sur les cartes si le réseau d'une garderie était basé exclusivement ou majoritairement sur les relations entretenues par ou avec la coordonnatrice où si elle avait des bases plus larges.

Les rapports les plus fréquents des garderies sont avec le Regroupement, le Syndicat et l'Office des Services de Garde. Ces rapports sont parfois même intenses.

Tableau 5

Échanges entre les garderies et certains organismes

	total	rare	peu souvent	souvent	très souvent
R.G.O.	52%	1%	3.2%	35%	11.9%
Office	45%	4.3%	4.3%	24%	14.1%
Syndicat	26%	2%	2.1%	5.4%	16.3%

Les garderies ont des rapports positifs mais peu fréquents avec les collèges et universités.

Tableau 6

Échanges entre les garderies et les maisons de formation

	total	rare	peu souvent	souvent	très souvent
COLLÈGE DE L'OUTAOUAIS					
TESG	51%	8.6%	28.2%	13%	1%
EDA	41%	6.5%	18.4%	11.9%	4.3%
UQAH	23%	23.9%	11.9%	19.8%	---
C.F.P.	22%	11%	9.7%	1%	---
UNIVERSITÉ D'OTTAWA					
	11%	8.6%	1%	2%	---
AUTRES COLLÈGES					
	22%	4.3%	13%	3.4%	---

Quant aux rapports avec les services de santé, les garderies entretiennent quelques contacts surtout avec le C.L.S.C.

Tableau 7

Échanges entre les garderies et les services de santé

	total	rare	peu souvent	souvent	très souvent
C.L.S.C.	54%	8.6%	29.3%	13%	3.2%
UNITÉS MED.	33%	14.1%	11.9%	6.5%	1%
SPÉCIALITÉS	32%	16.3%	11.9%	2.1%	---
Moyennes	39.6%	13%	17.7%	7.2%	1.9%

Les échanges avec les gouvernements municipaux sont rares. Si on utilise certains services offerts par les municipalités (pataugeuses, parcs, bibliothèques) les contacts directs avec les responsables sont presque inexistants.

Tableau 8

Echanges entre les garderies et d'autres organisations

	total	rare	peu souvent	souvent	très souvent
Clubs sociaux	23.9%	14.9%	8.6%	....	1%
Gouv. municipal	20.6%	11%	7.6%	1%	....
Associations	20.6%	11.9%	4.3%	3.2%	1%
Agences gouv.	16.3%	9%	2%	3%	1%
Groupes de pressions	15.2%	6.5%	5.4%	3.4%	....

Si on compare ces résultats avec un questionnaire sur l'interaction environnementale de certaines garderies aux États-Unis (Neughebauer, 1984) on peut conclure avec lui qu'il y a de la place pour de l'amélioration. Les liens avec les collèges et universités en particulier sont déséquilibrés. Les garderies fournissent des lieux de stage aux étudiants, les milieux offrant peu en retour. Notre projet veut pallier à cette inégalité.

Pour ce qui est des contacts avec les écoles primaires, trente-deux pour cent (32%) des garderies interrogées entretiennent des relations avec neuf pour cent (8%) rarement, une école douze pour cent (12%) peu souvent, cinq pour cent (5%) souvent, quatre pour cent (4%) très souvent). Le passage de l'enfant de la garderie à l'école étant une préoccupation pour plusieurs intervenants, la communication entre ces deux milieux devra aussi être favorisée.

On pourrait donc conclure de ces observations que les garderies reçoivent (vont chercher) peu de support de leur environnement. Pourtant celui-ci est essentiel. En effet, son absence peut mener rapidement à un épuisement professionnel, car même si les individus possèdent des compétences personnelles, ils ont besoin d'encouragement, de renouvellement. Plusieurs de ces compétences existant dans un milieu sont inconnues des autres et parfois ignorées dans la même garderie. Ceci nous amène à une autre tranche du questionnaire traitant des ressources et des besoins du milieu.

2. Analyse des ressources et besoins du milieu

Afin de pouvoir faire appel à des personnes précises et répondre à des besoins individuels, nous avions demandé aux répondants de s'identifier. Cependant pour la diffusion des informations, nous avons rendu les résultats anonymes. Les garderies ont été représentés par les lettres de l'alphabet et les éducatrices par un chiffre. Ainsi, Sylvie Lafrance de la garderie Les

Marmitons (noms fictifs) devient C4. De cette façon nous pourrons toujours retracer les personnes ayant manifesté un intérêt pour tel ou tel type d'information, tel atelier ou ayant offert ses services.

a) Ressources

La question sept nous a permis d'identifier des personnes ressources prêtes à partager leur savoir avec d'autres éducatrices. L'expertise touche à des domaines très variés. Elle va de l'intégration des enfants handicapés à la connaissance des services de garde en France, en passant par l'art de raconter des histoires, le fonctionnement en aires ouvertes. On trouvera à l'annexe 3 un tableau plus détaillé de ces spécialités.

Ces personnes pourront donc être pairées avec celles exprimant des besoins sur ces sujets soit individuellement, en petits groupes ou en grand groupe selon les disponibilités et désirs. Les programmes qui utilisent l'aide naturelle ont plus de succès si les intervenants se donnent mutuellement du support au sein de petits groupes. Il s'agira donc pour nous de coordonner l'ensemble des activités compte tenu que plusieurs seront en marche simultanément.

Ce goût de partager les expériences est aussi visible dans les réponses aux questions traitant de la création d'un journal régional. Des membres de chacune des garderies ont répondu positivement à l'idée de participer à un tel outil de communication. En tout, 43 personnes étaient prêtes

à y collaborer. D'après une conversation récente avec un membre du R.G.O., celui-ci aurait demandé du financement à la Caisse d'Aide pour un journal. En aucun cas nous ne voudrions dédoubler une initiative du milieu: nous nous associerons plutôt à leur projet s'il se réalise et s'ils le désirent.

b) Besoins

Les questions 1a, 1b, nous ont permis de faire un inventaire des besoins en matériel, information et formation des éducatrices de notre milieu.

La liste des besoins des garderies en matériel est longue! Les demandes sont de trois ordres: du matériel de planification (plans d'aménagement intérieurs et extérieurs, instruments de gestion, documents types), d'immobilisation (matériel audiovisuel, photocopieuse, ...) et pédagogique. C'est ce point qui reçoit le plus d'attention. Pour les aider à animer des activités les éducatrices aimeraient retrouver dans le centre de Ressources du Collège des jeux, jouets, matériel de psychomotricité, art, sciences, des boîtes thématiques et banques d'activités, des idées de sorties, des livres de références.

Mais c'est pour la musique que la demande est la plus forte: plus de la moitié des éducatrices ont réclamé des cassettes, disques, instruments et autres matériaux d'éveil sonore. On trouvera à l'Annexe 3 un tableau plus complet des besoins exprimés.

Le nombre de demandes n'est qu'un indice, les idées apportées par une personne pourront être utiles à plusieurs. Cependant il révèle avec clarté certaines priorités. Cette liste, très précise, devait nous servir de guide précieux pour les achats futurs du centre de ressources.

L'inventaire des revues consultées par les garderies nous montre que toutes les éducatrices reçoivent le Petit à Petit de l'Office des services de garde. Les revues Hibou (36), Pomme d'Api (21), Petits débrouillards (19), Parent (18) et Coulicou (15) sont les plus populaires. Les revues Éducation préscolaire (6), Young Children (4), Éducation enfantine (2) sont moins connues. Les revues Passe-Partout et Zip sont utilisées par 3 personnes et les revues suivantes ne sont mentionnées que par une personne: RND, Early Learning, Vie pédagogique, Child Development, La maternelle française, Social Motor Skills, Bulletin psychologique, l'Éducation, Revue pédagogique, Zero-six. Nous devrons tenir compte de ces chiffres et faire connaître les revues moins bien diffusées.

Nous avons classé les demandes selon le nombre de fois que le besoin était exprimé. Encore une fois, la musique (42) semble présenter des difficultés à beaucoup d'éducatrices suivie de près par les activités scientifiques. Les enfants en difficulté restent une préoccupation importante ainsi que le développement et la santé en particulier celle des poupons.

On retrouve également une demande pour des renseignements sur la psychomotricité, la relaxation (yoga, massage), les relations éducatrice-

enfant, des outils de gestion, des documents types, l'aménagement des aires de jeu intérieures et extérieures, l'ordinateur, les approches nouvelles en éducation, la recherche en garderie, les méthodes d'observation, les thèmes, la littérature enfantine, le théâtre, le plein air, le jardinage, l'expression plastique, les activités et les recettes.

Parmi les services que nous espérons offrir en plus de l'emprunt de matériel, nous voudrions organiser des rencontres, discussions, films et conférences, ateliers. Afin d'évaluer l'intérêt pour les ateliers suggérés, nous n'avons retenu que les premiers choix faits par les répondants. En effet, certains avaient côté les items parfois de un (1) à trois (3) seulement, d'autres de un (1) à quatorze (14), selon leur compréhension de la question. D'autres encore avait coché seulement les ateliers qui les intéressaient (nous avons alors considéré les crochets comme premiers choix). Les ateliers ont été classés en ordre décroissant selon le nombre de fois qu'ils ont été choisis comme prioritaires.

On retrouvera à l'Annexe 3 le tableau détaillé de toutes les options choisies ou suggérées. Cependant une préoccupation marquée pour les enfants en difficulté (35) et les comportements des enfants (32) révèle une certaine insécurité sur ces points. Les poupons (20), le langage (19) et les activités scientifiques (18) et l'élaboration de programme (17) viennent en second. La planification des espaces intérieurs (14) prime sur l'aménagement extérieur (9). Quant aux ateliers suivants: raconter, cuisiner avec les enfants, jeux de blocs, menuiserie et bilinguisme ils attirent moins d'adeptes.

D'autres thèmes d'ateliers nous ont été suggérés. La sexualité (comment en parler aux enfants, aux parents, la masturbation, les abus) a été proposée par plus de la moitié des répondants. Le stress (de l'adulte et de l'enfant) ainsi que les difficultés (de langage, d'agressivité, d'hyperactivité, d'adaptation) sont proposés par plus d'un quart des éducatrices. L'observation des enfants, la santé et les ressources locales le sont par une quinzaine de personnes. D'autres idées d'ateliers nous sont données: les relations (adulte-enfant, garderie-parent, entre éducatrices), la programmation, les valeurs, les activités, la gestion, la psychologie de l'enfant, les périodes de transition (passage à la maternelle, changement de groupes) sont autant de sujets qu'on pourra aborder.

Nous avons vérifié les désirs des éducatrices quant à l'horaire du centre de ressources. Pour les activités (atelier ...) les opinions étaient très partagées, 49 personnes nous suggérant de les faire le jour et 41 le soir, d'autres (17) préférant les fins de semaine. Pour ce qui est de la consultation et du prêt, la majorité opte pour une ouverture en soirée (60), le mercredi étant le jour préféré (30) et le vendredi le moins populaire (5). D'autres suggestions ont été apportées: fins d'après-midi, deux heures par jour du lundi au vendredi, le samedi ou dimanche après-midi. Idéalement... en tout temps nous disent quelques-uns.

Avant de nous lancer dans l'organisation d'ateliers, nous avons voulu vérifier la participation des garderies aux activités déjà offertes par le milieu ou par des organismes provinciaux et nationaux.

Les garderies membres du regroupement font automatiquement partie de Concertaction. Quelques éducatrices font également partie d'autres organisations telles la Fédération Canadienne des Services de garde à l'enfance (1), l'Association des psycho-éducateurs (1) l'Association des coopératives (1), le Regroupement des Agences de Services de garde au Québec (1).

Quant à la participation à des ateliers, quarante-cinq (45) personnes ont participé à au moins une activité. Cependant, les répondants n'ont pas toujours fait la nuance entre cours - atelier - rencontre - conférence - congrès ou colloque et souvent ne savent pas qui a organisé l'activité.

Les ateliers auxquels ils ont assisté ont touché les thèmes de l'agressivité, la sexualité, la musique, devenir conteur, l'illustration de livres, l'alimentation et l'hygiène, le stress de l'enfant, les problèmes de comportement et de nombreux autres que nous retrouvons en annexe. Les organisateurs de ces ateliers, conférences sont le C.L.S.C., le R.G.O., le Département de TESG du Collège de l'Outaouais, le Pavillon du Parc, l'Université d'Ottawa, le secteur de l'éducation des adultes du Collège de l'Outaouais, l'Office des services de garde, l'Université du Québec à Hull, le Collège Algonquin et dans certaines cas les garderies elles-mêmes. Nous

avons été surpris du nombre et de la variété des activités n'étant pas au courant de plusieurs d'entre elles. Un effort de publicité aiderait sans doute à rendre ces activités encore plus populaires. Il faut dire que souvent certains de ces ateliers sont limités à une quinzaine de personnes. On n'a donc pas un problème de recrutement au contraire... on ne suffit souvent pas aux besoins.

Les colloques et congrès sont aussi un lieu de ressourcement dont le milieu profite. On en dénombre une dizaine. En voici quelques exemples: ceux de la Fédération canadienne des Services de garde à l'enfance, sur les services de garde en milieu familial, des garderies syndiquées, sur la santé en garderie, de l'A.Q.U.E.T.A., des Services de garde en milieu scolaire du Québec, de l'Association d'éducation préscolaire du Québec. On remarque donc de la part des éducatrices un désir réel de perfectionnement ainsi qu'un bon nombre d'activités disponibles sur des sujets signifiants pour le milieu.

Les éducatrices profitent également des ressources de la région (Musées, bibliothèques, C.C.N. et C.N.A. et autres lieux éducatifs). Ce sont les bibliothèques de Hull et Gatineau qui sont les plus fréquentées et par les éducatrices seules (Hull, 22 éducatrices) et (Gatineau, 22 éducatrices), et par les enfants en garderies (Hull, 7 garderies) et (Gatineau, 6 garderies). Les garderies sont donc bien insérées dans leur quartier mais débordent aussi dans un sentiment d'appartenance régionale. Les cartes du réseau nous avaient d'ailleurs déjà permis de voir que les relations ne se limitent pas entre les garderies d'une ville (exemple: les garderies de Hull entre elles) mais sont plus éclatées. Nous constatons l'ouverture des éducatrices, leur curiosité, leur

mobilité. Ces attitudes seront sûrement des facteurs facilitants. Le moment est donc propice pour intervenir.

3 Intervention

Cette analyse, nous permet d'identifier les manques de liens entre des individus ou des groupes (garderies) et d'aider les personnes isolées à établir des liens. Participer à la construction d'un réseau est une stratégie qui relie des personnes, groupes, institutions, afin qu'ils échangent des informations et des ressources (humaines et physiques) et qu'ils solutionnent des problèmes et entreprennent des changements (Metha, 1979). "Les interventions de réseau second (Guay, 1987, p. 70) visent à relier différentes unités ou cellules dans le but de s'entraider et de collaborer ainsi qu'à amener différents partenaires à s'orienter dans un projet collectif". Nous avons vu que l'intervention peut poursuivre cinq (5) objectifs (Guay 1987): le support, la formation, l'organisation et la concertation, l'innovation et enfin l'analyse et l'évaluation.

Notre intervention pourra donc prendre plusieurs formes: cours, ateliers, visites, journal et s'adresser aussi bien à un individu qu'à l'ensemble du réseau. Notre première action sera bien sûr de communiquer les résultats de ce questionnaire aux garderies et de vérifier auprès d'elles si elles se reconnaissent dans ce rapport. Ensuite, notre rôle sera de faire circuler l'information, de catalyser les ressources et de créer des liens ainsi que de soutenir et d'aider à former les volontaires.

L'intervention et l'évaluation seront fondues dans une même démarche. Il faudra enregistrer continuellement l'information, vérifier la satisfaction des participants, analyser l'impact des différentes interventions et rajuster les actions en fonction des nouvelles données. Nous n'allons pas définir ici les actions qui pourront être prises car c'est au fur et à mesure des expériences que ces décisions vont se prendre. Notre objectif premier est de contribuer à un climat qui facilite la croissance des éducatrices.

La vie en garderie est une vie stressante (nous l'avons vu par les demandes d'ateliers et d'information sur le sujet). Le manque de support social, l'isolement (Betsalel-Presser, 1987, Greenman, 1984) aggravent l'effet du stress. Notre projet veut atténuer les effets du stress en aidant à organiser une structure de soutien. Les éducatrices souffrent rapidement de "burn out". Une de nos responsabilités sera donc "le maintien de la santé physique et mentale des travailleurs en garderie". Un autre des sujets qui préoccupe le plus les éducatrices est celui des enfants en difficultés. C'est là qu'elles se sentent le plus impuissantes, ce qui peut être une des causes du stress évoqué. La demande pour des personnes ressources (pour discuter de leurs problèmes) leur permettrait d'améliorer leur sécurité psychologique et leur compétence.

C'est à travers la création du centre de ressources que nous espérons les aider à accomplir leur tâche.

On retrouve au Canada (Halifax, Nouvelle-Ecosse , Winnipeg) et aux États-Unis de nombreux centres de ressources et d'organismes de "Networking". Le soutien à la famille va peut être devenir à la mode et par extension celui aux éducatrices et éducateurs. Sans attendre, nous avons voulu créer une telle structure pour notre région. Voyons donc comment nous avons tenté de mettre sur pied notre centre.

C. Le Centre de ressources

La création du Centre de ressources a une longue histoire. Le germe en était déjà présent dans le premier document d'orientation rédigé par les trois fondatrices du département de T.E.S.G. (dont l'auteure) en 1985. Il nous aura fallu cinq ans pour arriver à nos fins... et encore; car si le centre de ressources existe il n'a pas encore pris sa pleine expansion.

Pourtant d'autres centres existent dans d'autres collèges. Nous avons eu l'occasion de visiter ceux des départements de T.E.S.G. de St-Jérôme, de Longueuil et du Vieux Montréal. D'ailleurs l'Office des services de garde faisaient en janvier 1989 l'inventaire des centres existants au Québec dans le journal "Petit à Petit" et annonçait même l'ouverture du centre du Collège de l'Outaouais pour l'automne suivant. L'aspect innovateur de notre projet était d'aller un pas plus loin dans l'implication avec le milieu par le prêt de matériel.

D'autres exemples de tels centres nous traçaient la route. L'annuaire du "Canadian Association of Toy Libraries and Parent Resource Center" (T.L.R.C. Canada) dressait la liste de ceux qui existent au Canada. Nous avons donc pu prendre contact avec les centres les plus rapprochés et même visiter ceux situés à Ottawa. Notre recherche nous a également fait prendre connaissance de quelques expériences américaines. Une formule originale dont nous voulions nous inspirer était celle d'un centre de ressources sur roues. Il s'agissait d'un autobus chargé de matériel voyageant entre les garderies familiales. Nous ne manquions donc ni de précédents, ni d'inspiration, ni d'enthousiasme.

Les étapes de la mise sur pied d'un centre de ressources sont les suivantes. Il faut d'abord connaître la communauté, les ressources déjà existantes et celle qui manquent. C'est ce que nous avons fait par nos observations, nos rencontres, nos lectures et plus tard par notre questionnaire. Ensuite il faut évaluer les besoins des différentes clientèles: les étudiantes, les professeurs, les autres départements, le secteur de l'éducation des adultes, les éducatrices en garderies, les autres professionnels ou intervenants de l'enfance (auxilliaires familiales, éducatrice en milieu familial, parents, ...) de la communauté. La troisième étape est de définir la mission du centre, ses objectifs et de dresser la liste des possibilités de services: ludothèque, bibliothèque, publications, ateliers, cours, conférences, journal, lieu d'échange d'articles pour enfants, prêt de gros jouets. Décider comment administrer le centre est une autre étape: qui va y travailler, description de la tâche, trouver des candidats, faire les entrevues, prévoir la formation du personnel, choisir

les programmes d'ordinateurs. Il fallait également faire l'inventaire des possessions du département. Le financement est un autre point à prévoir: quelles sont les sources de financement possibles, comment faire une demande de subvention, comment composer un budget. On doit également mettre au point un système de contrôle des prêts, l'enregistrement du nombre d'usagers ainsi que le type d'évaluation des services (satisfaction des usagers). De plus il faut penser à l'aménagement du local, le type de matériel à acquérir, comment le classer, le ranger.

Le comité de planification était constitué de l'équipe des professeurs, plus ou moins grande selon les années. Nous n'avons cependant pas suivi les étapes de façon aussi implacable, les différentes composantes du centre ayant été abordées de façon cyclique plutôt que linéaire, plusieurs items étant discutés à une même réunion et certains éléments revenant plus fréquemment que d'autres. Aussi avons-nous choisi de décrire de façon chronologique les différentes actions entreprises et les difficultés de parcours rencontrées.

Dès juin 1985, l'équipe faisait une présentation écrite sommaire à l'administration du projet. On parlait alors de mettre en place un laboratoire d'explorations ludiques et de références en préscolaire pour le département, de monter une banque de ressources et productions didactiques des étudiantes participant au programme. Ce laboratoire devait être un lieu de perfectionnement des techniques d'interventions auprès des enfants. Il nous apparaissait nécessaire à ce moment-là de réserver un local à cet effet, de

posséder un ordinateur pour l'informatisation des informations. Nous proposions déjà de considérer l'utilisation d'une telle ressource par des groupes de l'extérieur.

La coordonnatrice du Département de T.E.S.G. de l'époque visite la matériathèque de St-Jérôme et revient avec plusieurs suggestions. D'autre part un atelier pour les professeurs en T.E.S.G. nous amène à rencontrer d'autres équipes de professeurs, à visiter les locaux du Collège du Vieux-Montréal et à comparer fonctionnements et projets.

Nos installations sont alors tout à fait insuffisantes mais la certitude d'un déménagement à Gatineau dans de nouveaux locaux rendent la situation acceptable. Nos projections se font toujours dans cette perspective. Des réunions sont consacrées à la définition de nos besoins pour nos locaux à Gatineau (espace, divisions, matériel d'immobilisation) et à l'étude des plans de l'architecte. L'espace qui nous est alloué est initialement tout à fait insuffisant et nous négocions à la hausse faisant valoir nos projets de salle d'observation et de centre de ressources.

En fin d'année scolaire 1985-1986, notre premier plan de développement du département propose une collaboration avec le Département de Techniques en Documentation afin de faire l'inventaire du matériel. On y annonce notre intention d'activités et animation pour l'année 1987-1988 ainsi qu'une disponibilité pour les services de garde de la région. En avril 1986 la coordonnatrice et un professeur rencontrent les Responsables

des Finances et de la Pédagogie pour leur communiquer notre désir d'implication dans le milieu. En mai 1986, un nouveau professeur s'ajoute à l'équipe.

L'année 1986-1987 est consacrée à l'implantation du département au collège, à bâtir de nouveaux cours, à superviser les stages et à établir des contacts avec le milieu. On a peu de temps à consacrer au Centre de ressources. Cependant la coordonnatrice et un professeur rencontrent le Responsable à la Recherche pour lui exposer le projet. Celui-ci se dit prêt à soutenir notre démarche. Le projet est également présenté au nouveau Directeur des Services Pédagogiques qui le trouve prématuré. On fait des achats de matériel (livres, jouets, films, vidéos, disques) reliés aux différentes thématiques de l'éducation préscolaire, on s'abonne à plusieurs revues, on s'inscrit à plusieurs associations pour être mieux informées.

En avril 1987, le département reçoit de bonnes nouvelles. Le Collège nous accorde un budget de huit mille dollars pour du matériel pour la salle d'observation et le centre de ressources prévu à Gatineau. C'est alors l'occasion de redéfinir la vocation du centre, quels besoins sont prioritaires, quel type de matériel on doit acquérir. L'équipe examine de nouveau les plans pour Gatineau et fait des recommandations.

En mai 1987 on accueille deux nouveaux professeurs qui sont mis au courant de nos orientations et des projets en cours. Nous voilà six à la

tâche. Un des professeurs quitte son poste de coordonnatrice et est remplacée par un autre professeur.

C'est à l'automne 1987 qu'on donne le vrai coup d'envoi au projet. En septembre 1987, la nouvelle coordonnatrice et un professeur retournent à St-Jérôme pour examiner les programmes d'ordinateurs accompagnés d'un spécialiste en informatique. Celui-ci nous produira un document nous conseillant sur les choix à faire. L'équipe établit son plan de travail, définit les priorités pour Gatineau (mobilier), fait des demandes pour des salles de cours en plus des locaux réservés à la salle d'observation et au centre de ressources, discute des achats à faire pour ce dernier (tablettes pour les jouets, livres, équipement audiovisuel, ...). Une demande pour obtenir une technicienne en documentation est acheminée au Directeur des Finances. L'équipe discute du rôle, des compétences et des qualités que doit posséder la technicienne (le technicien). C'est la coordonnatrice qui rédigera les responsabilités du poste.

Par ailleurs, à ce moment-là, la ville de Hull voulait se départir de son bibliobus. Le département aurait aimé en faire l'acquisition pour faire avec les étudiantes de l'animation dans les garderies (présentation de jeux, pièces de théâtre, marionnettes). Cet aspect du projet fut jugé trop farfelu. Mais nous ne nous comptions pas battus, il fallait attendre.

Cependant l'équipe est débordée, plusieurs dossiers demandant d'être traités en même temps: aménagement de la cour extérieure, de la salle

d'observation, du centre de ressources. Ceux-ci sont distribués à des membres intéressés qui deviennent mandatés pour l'avancement de dossiers précis. L'auteure est chargée du leadership au niveau du Centre de ressources.

Pendant les mois de novembre et décembre 1987, des étudiantes en Techniques en Documentation entreprennent l'inventaire et le classement du matériel disponible et posent les premières bases de l'organisation du Centre de ressources. L'auteure et la coordonnatrice les rencontrent plusieurs fois. Une première pour évaluer nos besoins, d'autres fois pour faire des mises au point et une pour faire le bilan de cette collaboration. Il en ressort que notre fonctionnement ainsi que la variété du matériel ont compliqué énormément la tâche. Le fait que le matériel et les locaux soient souvent utilisés par les professeurs pour les cours rendait le classement difficile. Il serait préférable de faire ces travaux en été.

En février 1988, une nouvelle Directrice des Services Pédagogiques (D.S.P.) est nommée. Toute l'équipe la rencontre pour faire connaître la philosophie et la méthodologie du département ainsi que ses projets.

En mars 1988, on discute en équipe des sources de financement possible: Tourisme chasse et pêche, Santé et Bien être Canada, CLSC ... La coordonnatrice rencontre l'architecte et le responsable du nouveau pavillon à Gatineau pour déterminer les revêtements et autres détails d'aménagement. Deux réunions sont consacrées aux achats.

Au printemps 1988, l'auteure rencontre une responsable à l'éducation des adultes. Les relations avec ce secteur étaient relachées depuis deux ans. Un effort allait devoir être fait pour combler ce manque et arriver à une collaboration autour du projet. Les résultats sont très positifs, cette personne nous encourage à lui faire une proposition par écrit. D'autre part, l'auteure soutient un groupe d'éducatrices inscrites à l'Education des Adultes dans leur démarche de reconnaissance des acquis en musique. Elle leur fait prendre connaissance du matériel pour l'éveil sonore acquis par le département. Leur enthousiasme devant ces découvertes témoigne encore une fois de la nécessité du centre de ressources.

Le déménagement approche; on devra préparer tout le matériel. Le 18 mai 1988 trois professeurs et un technicien visitent les locaux des collèges de Longueuil et du Vieux Montréal. Ceux-ci ont maintenant de belles salles d'observation et la matériathèque du Vieux Montréal nous inspire.

L'année se clôture par une rencontre avec la D.S.P. où l'on revient sur notre implication dans le milieu et le centre de ressources. Celle-ci trouve la formule dynamique mais s'interroge sur la nécessité de décentraliser les informations (bibliothèque). Un professeur quitte l'équipe et est remplacé par un nouveau professeur. Pendant l'été 1988, l'auteure fait des lectures sur les centres de ressources.

L'année 1988-1989 commence par une installation difficile: Il manque des tables, des stores, du matériel pédagogique.En même temps que de nouveaux locaux, le département hérite d'un technicien à temps partiel. Celui-ci a été désigné par l'administration. Il travaillera pour deux départements.

En septembre 1988, lors d'une réunion avec les garderies, on annonce pour la première fois le projet de Centre de ressources aux éducatrices présentes.

En octobre 1988, l'auteure rencontre le Responsable à la Recherche du Collège pour examiner les subventions disponibles pour le projet. Elle consulte les répertoires de programmes de subventions fédéraux et provinciaux; plusieurs possibilités sont offertes: programmes de promotion de l'enseignement, d'aide à la production de matériel didactique, audiovisuel et autres, programme d'aide à la recherche technologique. Le Responsable nous accorde son accord de principe mais nous conseille de soumettre par écrit au comité des projets spéciaux du Collège, les objectifs, le calendrier, un budget afin de faire reconnaître le projet officiellement. L'auteure prépare le document. On y insiste surtout sur les avantages de la collaboration milieu-école pour le collège. On souligne qu'il permettrait en autres de cibler davantage la formation évitant le fossé avec la pratique en restant branchés sur la réalité et en augmentant ainsi la satisfaction du milieu par rapport au Collège, de faciliter le placement des étudiantes en stage en rétablissant ainsi l'équilibre dans nos rapports de services avec les garderies, d'attirer la

clientèle tout en augmentant la satisfaction des étudiantes inscrites grâce aux facilités physiques et matérielles, de diminuer la perte de clientèle en contribuant à améliorer les conditions de travail des éducatrices (plusieurs étudiantes abandonnant après avoir constaté en stage la vie difficile des éducatrices), de stimuler et valoriser les étudiantes en incluant leurs productions dans le centre de ressources, d'assurer un certain soutien de nos ex-étudiantes en début de pratique, de créer du matériel didactique utilisable par d'autres collèges augmentant ainsi notre visibilité, de faire du collège un agent de liaison entre la recherche universitaire et la pratique, de promouvoir le programme en T.E.S.G. et donner une image de marque du Collège comme lieu de formation en éducation préscolaire, sans oublier l'augmentation et le maintien de la motivation des professeurs. On résumait tout ceci en disant que l'objectif du projet était l'enrichissement mutuel du milieu par le Collège et du Collège par le milieu. Les autres aspects développés dans le document étaient les frais d'opérations, les différentes activités prévues, le rôle de la technicienne, le calendrier et l'évaluation de l'efficacité du centre. Une rencontre est également organisée avec le Directeur du Pavillon de Gatineau pour discuter du département et de ses projets. Toute l'équipe est présente. Celui-ci nous conseille d'investir nos énergies à l'intérieur du Collège.

En novembre 1988, le Centre des ressources est encore une fois à l'ordre du jour de nos réunions. Des éclaircissements sont apportés sur les tâches et l'horaire du technicien. Dans un premier temps il montera les étagères et classera les volumes, dans un deuxième temps les films et vidéos

puis les jouets et les disques. Il travaillera tous les vendredis, le local étant libre cette journée-là.

L'auteure assiste à un congrès de la National Association For the Education of Young Children (N.A.Y.E.C.) en Californie. Elle participe à un atelier sur les Centres de ressources: "Supporting the child care community by utilizing a child development program specialist in a resource agency". D'autres ateliers permettent le visionnement de vidéos, la découverte de matériel utile pour notre centre. Une demande de traduction de ce matériel sera ensuite envoyée à l'éditeur américain et acceptée.

En mars 1989, l'équipe décide encore de certains achats.

En avril 1989, lors du congrès de la Fédération Canadienne des Services de garde, l'auteure assiste à un atelier organisé par le "Toy Lending Libraries and Resource Center" d'Ottawa. Elle rencontre également des responsables d'autres centres et des personnes chargées de créer des réseaux d'entraide (networking). Elle consulte la liste des projets acceptés à la Caisse d'aide aux projets en matière de garde des enfants, du 1er juin 1988 au 1er février 1989. À sa grande surprise aucun projet québécois n'y est répertorié. Elle s'informe des conditions d'admissibilité de notre projet. D'autre part, un collègue présent en profite pour demander la permission de traduire l'outil d'évaluation de Harms et Clifford (1980) qui lui est accordée. Celui-ci sera traduit par un membre de l'équipe et publié en 1991.

En avril 1989, l'auteure prépare le questionnaire pour l'analyse des besoins du milieu. L'équipe le vérifie apportant des commentaires et corrections puis donne son assentiment à sa diffusion. En mai, la distribution du questionnaire annonce officiellement le projet de Centre de ressource à tout le milieu. Le professeur arrivé cette année quitte le département et est remplacé par un nouveau professeur issu du milieu. Un autre professeur va assumer la coordination l'année prochaine. Pendant l'été 1989, l'auteure fait la compilation du questionnaire et prépare à l'automne le résumé des résultats pour les garderies.

En septembre 1989, on annonce au département qu'une technicienne sera engagée à mi-temps pour travailler à la salle d'observation et au centre de ressources. Une grève retarde le processus de deux semaines. L'équipe se réunit pour préparer les questions pour l'entrevue. Des questions sont élaborées: comment voit-elle sa participation, quels sont ses contacts actuels avec le milieu, a-t-elle les capacités pour créer du matériel, des espaces de jeu, des activités pour des enfants précis, connait-elle l'ordinateur, les techniques de classement? La principale qualité demandée est la flexibilité. C'est la coordonnatrice qui va assister aux entrevues avec la Directrice du Personnel et le Directeur des Finances. Ceux-ci ont déjà fait une pré-sélection des candidatures. On s'aperçoit que des candidates jugée intéressantes par l'équipe, ont été éliminées. Les administrateurs se sont liés à la description de tâche faites il y a un an à un moment où le classement du matériel était prioritaire. Tout l'aspect éducatif de la tâche (connaissance du milieu, des enfants, capacité de conseiller les

étudiantes dans leur consultations et travaux) est absent. Ces items avaient pourtant été mentionnés en réunion mais la description rédigée par la coordonnatrice d'alors ne les contient pas. La candidate choisie a une faible connaissance du milieu, pas de formation en éducation préscolaire, ni en technique de documentation. Une période de formation sera donc nécessaire. Celle-ci se fera par des visites dans les autres centres, en assistant à nos réunions et en s'inscrivant à un de nos cours chaque session.

En octobre 1989, lors d'une réunion d'équipe on discute du pourcentage de matériel anglais acceptable dans le Centre de ressource. Le climat est tendu: deux professeurs sont particulièrement visés par les remarques. Le mot d'ordre est donné: c'est le temps de faire des réquisitions de livres (en français de préférence).

En novembre 1989, la technicienne soumet à l'équipe une lettre adressée aux garderies leur demandant de fournir pour le centre de ressource les documents pertinents: règlements, contrats, description de programmes ... Elle tient l'équipe au courant de ses réalisations: mise à jour des adresses des garderies sur ordinateur, babillard pour les étudiantes. Elle fait part de difficultés qu'elle éprouve. Un professeur est pris à parti. La tension augmente dans l'équipe.

Plus tard, lors d'une réunion sur la répartition des tâches et des locaux, certaines personnes expriment des hésitations face à l'ouverture prochaine du centre de ressources invoquant le peu de disponibilité des

locaux, ceux-ci étant souvent utilisés pour les cours. Une autre argumente que nous n'avons pas encore assez de matériel. Certaines ne voient pas comment on fera pour départager le matériel réservé aux cours et à la salle d'observation et celui pour le prêt. Tous les membres de l'équipe n'éprouvent donc pas le même sentiment d'urgence à offrir des services au milieu.

À la même époque, l'auteure participe à la révision d'un texte traitant de la mise sur pied d'un centre de ressources pour parents et gardiennes familiales à être publié par le T.L.R.C. Cette expérience arrivait un peu tard dans notre cheminement, que ce document aurait été précieux en début de parcours! En effet il fournit plusieurs détails sur l'organisation et nous aurait évité des pertes de temps et des erreurs. Ce fut l'occasion d'une visite à un autre centre de ressources à Ottawa qui nous a fourni des solutions pour nos problèmes de classement.

En décembre 1989, des difficultés dans l'organisation du centre apparaissent. L'équipe est de plus en plus polarisée; un groupe prônant la cogestion avec les étudiantes, la responsabilisation de celles-ci, l'autre, des règlements, un contrôle plus strict par une autorité. Lors d'une réunion, la technicienne demande qu'un professeur soit chargé de travailler en collaboration plus étroite avec elle. C'est sur le choix de cette personne que l'équipe bloque. L'équipe est devenue non fonctionnelle, chaque décision devenant un enjeu de pouvoir. La tension est très forte. Un membre exprime son malaise et identifie le problème. Nos difficultés viennent de divergences de plus en plus profondes entre deux orientations philosophiques et

pédagogiques au sein de l'équipe. La réunion prend fin sur une note très émotive. Les vacances nous offrent un répit mais l'équipe devra à son retour mettre de côté tous les projets et régler d'abord les problèmes internes du département. Après le départ de l'auteure, l'équipe a entrepris une démarche dans ce sens.

En janvier 1990, l'auteure se retirait du milieu pour des raisons de santé. À cette date le Centre de ressources existe, il est fréquenté par les étudiantes. En mai 1990, la technicienne remettait à l'équipe le bilan de la première année d'opération du Centre de ressources. Nous avons donc partiellement atteint notre objectif: la mise sur pied d'un centre. Cependant celui-ci n'a pas encore joué pleinement son rôle. Nous pouvons espérer que cette période de rodage, cette expérience limitée facilitera le passage aux phases suivantes d'implantation prévues. Nous devons maintenant compter sur la motivation des professeurs. La composition de l'équipe (entre autres deux anciens présidents du Regroupement et deux professeurs issus du milieu ainsi qu'un professeur travaillant également à l'éducation des adultes) devrait aider à franchir le pas. Nous pouvons aussi tabler sur la pression exercée par le milieu auquel on a promis l'accès au Centre et surtout sur nos anciennes étudiantes pour accélérer le processus. Tout est en place, il ne reste qu'à ouvrir les portes.

Nous reviendrons sur les difficultés vécues et les apprentissages que nous en avons retiré dans l'évaluation des différents volets du projet.

6. ÉVALUATION DES TROIS VOLETS: ÉTATS DES CHANGEMENTS ET SIGNES D'AUTO DÉVELOPPEMENT (étape VI)

A. La sensibilisation au changement: le cours et les projets

Le fait que les projets de changements soient maintenant intégrés dans le fonctionnement du département et des garderies est pour nous l'indice principal de réussite. Que cette innovation n'en soit plus une nous réjouit. Un des éléments qui a contribué au succès de cette entreprise est la stabilité des personnes qui s'en sont chargées. Elles ont donc pu rester fidèles à leur plan de départ tout en faisant les ajustements nécessités par les événements. Cette stabilité a également permis un meilleur suivi ("monitoring") de tout le processus. De plus l'expertise acquise d'une année pouvait être réinvestie dans les expériences des années suivantes. Nous croyons qu'elle a également rassuré le milieu et évité à tous des pertes de temps (refaire des contacts, se mettre au courant...). Nous sommes très satisfaits de cette démarche qui a entraîné le milieu dans des habitudes d'auto-évaluation ce qui contribuera à l'amélioration des garderies tel que désiré. Quant aux ex-étudiantes maintenant en place dans le milieu elles ont démontré qu'elles prenaient à coeur leur perfectionnement. Certaines ont assisté à des congrès et participé à des "panels". D'autres, après deux ans dans le milieu, se réinscrivent à des cours pour parfaire leur développement professionnel. La création d'une association des anciennes étudiantes en technique d'éducation en service de garde que se proposent les finissantes de 1990-91 devrait perpétuer le mouvement.

B. L'analyse du milieu: le questionnaire

Notre principal souci étant d'arriver à une meilleure connaissance du milieu, sa dynamique et ses besoins, l'analyse du réseau par un questionnaire a permis de combler cette préoccupation. L'opération d'élaboration, de distribution et de compilation a été réalisée dans sa totalité avec "feedback" aux garderies. Nous savons que le retour d'informations est une des techniques importantes d'interaction en éducation. Nous nous sommes efforcés de respecter les caractéristiques recommandées par Nadler (1977): les informations étaient signifiantes, limitées, compréhensibles et descriptives. Nous pensons que le questionnaire et ses résultats ont pu sensibiliser certaines garderies à l'existence de matériel, revues, associations existantes et jouer le rôle de miroir. La diffusion du questionnaire et de ses résultats aura peut-être contribué à créer le sentiment d'appartenance désiré. De plus, ayant appris que le Regroupement de l'Outaouais avait fait une demande auprès de la Caisse d'Aide pour un projet d'ateliers, conférences et la création d'un journal, nous lui avons fait parvenir les résultats du sondage ainsi que les noms des personnes prêtes à partager leur expertise et à participer au journal. Il s'agissait de démontrer au Regroupement notre intérêt pour ce qu'il entreprenait et d'affirmer notre désir de ne pas faire double emploi mais plutôt de mieux coordonner nos efforts. L'ajout à l'équipe de professeur du département d'anciens membres du Regroupement devrait favoriser cette collaboration.

Le moment choisi pour distribuer le questionnaire ne nous permet pas de généraliser au niveau du nombre de relations habituelles entre les gens du milieu, la période de crise vécue à l'époque par les garderies ayant amené une hausse artificielle des rapports. Il a permis cependant de déceler une dynamique sous-jacente du réseau, prête à être activée par certains catalyseurs. Les résultats donnent aussi une bonne idée du flux de l'information, des garderies-amis, des coalitions. Quant aux informations sur les ressources et besoins , elles restent très valables, ceci même deux ans plus tard. Malgré les ateliers mis sur pied par le Regroupement, les besoins restent entiers.

Nous avons noté précédemment l'interdépendance des différents volets du projet. Cependant chacun d'eux est valide pris séparément et présente les conditions pour produire ses effets de façon autonome. Dans le cas par exemple où le Centre de ressources en resterait à sa forme actuelle c'est-à-dire réservé à la clientèle collégiale, les informations recueillies demeurent très précieuses. Elles permettront d'une part aux professeurs d'insister dans leur enseignement sur les matières identifiées comme plus faibles dans le milieu (musique ...), les étudiantes devenant ensuite des personnes ressources dans ces didactiques lors de leur insertion dans le milieu. Ces résultats pourront donner lieu à des interventions précises dans le milieu. En voici un exemple. L'analyse du réseau ayant rendu évident le manque de contact entre les pouponnières de la région, le chercheur avait approché le professeur responsable du cours sur les pouponnières pour discuter de la possibilité d'entreprendre des actions avec ce groupe précis. L'auteure s'étant retiré du milieu en 90, ce collègue a par le biais d'un cours

aux adultes l'année suivante organisé des échanges, des visites entre les pouponnières et encouragé les participantes à maintenir des contacts réguliers.

Ces résultats permettront d'autre part d'accumuler dans le Centre de ressources existant les sources d'informations jugées manquantes par le milieu, permettant aux étudiantes encore une fois de mieux s'outiller pour combler ces lacunes.

Ce volet d'analyse du milieu aura donné à tous une image plus précise de la situation. Elle aura également sensibilisé tous les acteurs à la nécessité d'un lieu de ressourcement et de perfectionnement pour les éducatrices.

C. Le centre de ressources

L'idée de ce projet est né avec le département, nos ambitions étaient grandes. Au fur et à mesure, nous avons dû nous rendre à l'évidence: tout prendrait plus de temps que prévu. Les contraintes physiques (locaux, déménagement) notre tâche, les hésitations des administrateurs ont fait avancer ce projet plus lentement que désiré. Il nous a fallu nous adapter aux conditions de notre environnement. Si la durée peut être un facteur positif dans un projet, elle a ici plutôt joué contre. La mouvance de l'équipe de travail a été l'obstacle principal à la réalisation complète du projet. En effet l'ajout de nouvelles personnes, les départs, ont rendu l'unanimité de plus en plus difficile. Au début du projet, le consensus de l'équipe est évident, par la suite il

ne deviendra qu'apparent. Une de nos erreurs est d'avoir trop pris pour acquis que les nouvelles recrues embrassaient les mêmes objectifs. Nous avions prévu les résistances du milieu, des administrateurs... mais n'avions pas compté sur celles des membres de l'équipe. Malgré une approbation du projet - l'équipe n'avait-t-elle pas endossé le questionnaire qui définissait clairement l'orientation du centre et ses services - des différences philosophiques subsistaient à l'intérieur du groupe. Les différences de vues ont toujours existé dans l'équipe mais jusqu'alors la tolérance avait cours. Sans doute n'était-ce pas une vraie acceptation. L'intégration à l'équipe de nouveaux membres n'ayant pas partagé la genèse du projet, l'intégration d'une technicienne ayant une autre vision du monde mais surtout un malaise profond jamais exprimé de certains membres de l'équipe par rapport à notre type de fonctionnement, a perturbé équipe et projets. Cette opposition silencieuse s'est manifestée en toute fin de projet. Avec l'arrivée de nouveaux éléments, l'équilibre précaire a été rompu. Nous nous étions penchés sur les divergences possibles avec le milieu; il aurait fallu examiner les nôtres. Il ne s'agissait pas de résistances face au projet lui-même - ce qui nous donne espoir qu'il sera mené à terme - mais de conflits masqués. D'autre part Fullan (1982) souligne que parfois tenir trop à un projet nuit à son implantation. Ce facteur a sans doute joué ici. Le fait d'avoir mandaté une personne pour travailler à un dossier a amené une baisse de l'intérêt de la part des autres, le responsable étant de plus en plus identifié comme seul instigateur.

Des conflits de personnalité ont alors été confondus avec le projet lui-même. Si le mandat était clair, l'enthousiasme de l'auteure pour ce dossier

a pu être un facteur négatif. De même le fait d'incorporer le projet dans la démarche de la maîtrise a-t-il pu jouer en sa défaveur.

Malgré tout, nous étions parvenus à mettre sur pieds ce fameux centre de ressources. Nous avons mis beaucoup d'efforts dans cette réalisation. Nous avions prévu trois étapes dans son développement: utilisation par les étudiantes, consultation par le milieu, prêt au milieu. Nous avions donc réussi la phase I d'implantation. Si cette première phase amenait plus d'avantages que d'inconvénients à l'équipe, les deuxième et troisième étapes présentaient certaines exigences. L'ouverture du centre à un public plus large allait nous exposer à la critique des autres. Cette transparence que nous demandions aux garderies avions-nous le courage de la vivre? Cela allait également nous obliger à modifier nos habitudes par rapport à l'utilisation du matériel (réserver, prévoir). Finalement cela allait nous demander encore du travail.

La théorie sur le changement planifié nous avait averti de l'étape critique que représente l'implantation du changement, l'expérience l'a encore une fois démontré. C'est tout près du but, au moment où l'on croit que c'est chose faite, que surviennent les épreuves, défections, revirements. Mais nous sommes assurés que ce recul n'est que temporaire. Le milieu est en attente, tous sont sensibilisés aux besoins et certains se sentent liés par leurs promesses. L'idée de la création d'une structure de soutien pour les éducatrices en garderie a été lancée, publicisée. Nous croyons qu'elle deviendra une réalité. Nous ne pouvons prédire qui en prendra l'initiative: le

Collège, l'Éducation des adultes, le Regroupement, les éducatrices elles-mêmes. Le statu quo est impossible. La situation actuelle rend vraisemblablement une évolution dans le sens où nous l'avions rêvé, celui de nouvelles solidarités.

CONCLUSION

Entre un projet théorique et le projet réel vécu, il y a toujours une marge, une distance, des accommodements, des surprises; ceci est implicite dans tout projet de changement. Si le rythme de réalisation du projet a été différent ce qu'on avait prévu, l'objectif final en a toujours été le même et les moyens utilisés ont peu changé par rapport au scénario de base.

Quoique le projet se soit étiré en durée et n'est pas encore parvenu à sa phase terminale, nous considérons au terme de cette démarche que nous avons atteint l'ensemble des objectifs de départ mais à des degrés différents malgré les difficultés rencontrées en cours d'intervention. Même si l'application du projet reste incomplète, certains aspects tels l'analyse du réseau et la sensibilisation ayant été menés à termes et d'autres tels les phases II et III d'implantation du Centre de ressource étant en voie de réalisation, nous considérons avoir mis en place tous les éléments nécessaires rendant possible le développement d'une structure de soutien pour les éducatrices de la région.

La consolidation d'un réseau est une opération complexe et de longue haleine. C'est un lent processus qui se fait sous la pression des différentes influences affectant le système. Il faut donc replacer notre action dans une perspective large. Nous devons tenir compte du contexte dans son ensemble, nous ne sommes pas seul à agir sur le milieu. L'évolution de celui-ci est la résultante de multiples influences.

Depuis une dizaine d'années les milieux de garde de notre région sont secoués par de nombreux changements, parfois subis, imposés plutôt que volontaires. Les sources de changement en garderie sont multiples: gouvernements, regroupements régionaux, institutions tels qu'université et collège qui ont pris part dans les mutations de cette décennie. Nous avons vu que l'Office des services de garde à l'enfance est intervenu dans la transformation des milieux de garde par la législation de même que par la formation et l'information. Des changements sont aussi initiés par d'autres intervenants, les chercheurs des universités de la région par exemple. Le développement d'un programme de maîtrise professionnelle à l'U.Q.A.H. a motivé quelques éducatrices en garderie à poursuivre des études de deuxième cycle et à entreprendre des projets dans leur milieu de garde. Le milieu a opéré plusieurs métamorphoses en quatre ans. Il est difficile de dégager l'apport de chacun... et donc le nôtre.

Il faudra plusieurs années pour en arriver à un réseau diversifié et efficace. Notre objectif était de donner une impulsion dans ce sens. Nous considérons avoir joué ce rôle d'inducteur. Nous avons cherché à stimuler l'interactivité et identifier celle qui existait pour l'utiliser davantage. Nous avons établi de nouveaux rapports avec les éducatrices du milieu espérant faire en sorte que les professeurs soient vus plus favorablement, comme des collègues.

Avec les années, nous avons constaté que les portes des garderies s'ouvraient de plus en plus facilement. Notre présence dans les garderies ne

passait jamais totalement inaperçue mais nos allées et venues semblaient moins dérangeantes et même bienvenues. Une certaine confiance était acquise. Acquisition fragile que nous nous sommes efforcés de conserver. Cette ouverture s'accompagne d'autres attitudes: affirmation, confiance en soi révélatrices d'une certaine maturité du milieu. En cinq ans, progressivement, nous nous sommes faits une place dans le système. Nous avons fait les premiers pas devant conduire au resserrement des liens du Collège avec le milieu, pris les devants pour faire du collège un lieu d'inter-influence entre la théorie et la pratique.

Nous avons cherché par nos tentatives à hausser notre part d'action dans le milieu. Nous pensions que les ressources que nous détenions pouvaient devenir de plus en plus valorisées et que nous aurions graduellement un degré d'influence plus élevé. Nous espérions que les gens apprécieraient le type de support que nous voulions apporter. Nous avons tenté comme le dit poétiquement Shumsky (1959) de "traduire un rêve en langage d'action et d'évaluation", de transformer un idéal de collégialité et une utopie de qualité de vie en une multitudes d'actions spontanées et réfléchies. En même temps, notre projet voulait répondre à une conjoncture précise et précisée. Il nous a engagé dans une direction. Nous avons ainsi crée des attentes et nous nous sentons responsables. Nous craignons que le département de T.E.S.G. ne perde de la crédibilité acquise dans le cas où il ne tiendrait pas ses promesses. Une autre réaction possible du milieu pourrait être un certain désabusement ("encore un projet en l'air") qui pourrait nuire à

d'autres projets futurs. Mais avant de parler de futur faisons le point sur la situation du milieu à la fin du projet.

Le nouvel Énoncé de Politique sur les services de garde à l'enfance produit par la Ministre à la condition féminine Monique Gagnon-Tremblay en novembre 1988 reconnait que la qualité de ces services est tributaire de la formation du personnel. Ce document souligne la nécessité du perfectionnement et ressourcement des travailleuses en garderie ainsi que ses difficultés. Comment motiver des éducatrices à se perfectionner continuellement alors qu'elles reçoivent des salaires peu élevés et ce en plus à leur frais et sur leurs temps de loisirs. Depuis quelques années le syndicat des travailleuses en garderie négociait énergiquement des allocations pour les cours de formation. L'énoncé promet de soutenir financièrement les garderies au chapitre de la formation du perfectionnement et du ressourcement de leur personnel. Des subventions ont été accordées. Cependant ces fonds restent limités par rapport aux besoins; il est essentiel de les utiliser à bon escient.

Dans un tel contexte, l'analyse des différentes formules de formation-perfectionnement-ressourcement s'impose. C'est ce que nous avons tenté de faire (voir Chapitre II) en explorant des modèles de développement professionnel et en proposant pour notre région un centre de ressources. L'énoncé parle de favoriser les formules souples de garde; nous devons aussi penser à des formules souples de perfectionnement. L'énoncé parle de promouvoir la mise sur pied de groupes susceptibles de fournir des

ressources techniques aux parents. promoteurs de services de garde; pourquoi ne pas promouvoir ceux qui voudraient fournir des ressources techniques aux éducatrices. Le budget d'expérimentation de l'Office pourrait-il servir à de telles fins? L'Office est à la recherche de nouveaux partenaires (les municipalités par exemples) mais il faudra aussi consolider les liens avec les partenaires existants, nos relations avec l'Office étant très restreintes.

L'énoncé annonce la volonté de l'Office d'augmenter la qualité des garderies par la formation et par des orientations pour une qualité accrue. Au Québec la demande pour des éducateurs qualifiés est grande. Notre région ne fait pas exception. Le Centre de la Main d'oeuvre a même déclaré en 1989 qu'il y avait pénurie d'éducateurs dans l'Outaouais et a mis sur pied en collaboration avec l'Éducation des adultes du Collège de l'Outaouais, un programme d'appoint. Plusieurs éducateurs en place sont encore sans formation ou en formation. Le rattrapage est en bonne voie mais les besoins de formation exigent encore des efforts.

Depuis deux ans l'Université du Québec à Hull a décidé d'interrompre son programme de certificat en prime enfance jugeant sans doute le besoin comblé. Cependant un hiatus reste entre la formation collégiale donnée en Techniques d'éducation en services de garde et celle donnée à l'U.Q.A.H. En effet le Baccalauréat en éducation préscolaire et élémentaire offert à l'Université est très orienté vers les maternelles et le système scolaire et ne répond pas aux besoins des éducatrices en garderies.

Quelle formule l'Université va-t-elle offrir au milieu préscolaire dans les années à venir?

C'est le Regroupement des garderies de l'Outaouais qui dans le domaine du développement professionnel, a pris le "leadership" ces dernières années. En effet, ayant soumis avec succès un projet de perfectionnement à la Caisse d'aide aux projets en matière de garde pour les années 1990-1991, il a pu offrir plusieurs activités au milieu. Le projet poursuivait trois objectifs: "offrir du ressourcement ponctuel au personnel des garderies dans des domaines relativement peu explorés", "offrir une méthodologie d'intervention face à deux domaines", (certaines manifestations d'agressivité de l'enfant, la séparation des parents et les familles reconstituées) et finalement "évaluer la faisabilité d'un bulletin de liaison inter-garderies" (R.G.O., 1989). Un vidéo ainsi qu'une trousse de renseignements sur les sujets traités en ateliers devaient être ensuite diffusés dans les garderies (et à notre centre de ressources). Les ateliers prévus touchaient les techniques de relaxation, la danse créative et l'expression dramatique, les habitudes alimentaires, l'éducatrice, ses émotions, le stress et le burn-out). Malheureusement le nombre de places aux ateliers était limité, la priorité a été aux membres du Regroupement. Par contre les conférences ont pu accueillir plus de participants. Cette subvention couvrait les coûts du travail d'une coordonnatrice de projets et d'une agente de bureau ainsi que les autres frais encourus (bureau, locaux, équipement, fournitures, publications, voyages et déplacements, conférenciers, personnes-ressources...). Nous nous réjouissons de ces initiatives. Mais qu'adviendra-t-il

lorsque la subvention sera épuisée? Le Regroupement pourra-t-il continuer sur cet élan? Nous l'espérons.

Mais c'est l'avenue de la coopération qui nous parait la plus prometteuse. Une alliance du Regroupement, du département de T.E.S.G. et de l'Éducation des adultes du Collège de l'Outaouais nous parait souhaitable. La situation semble s'y prêter, la composition même de l'équipe de professeurs du collège rendant cette collaboration possible. La constitution probable d'une association d'ex-étudiantes en T.E.S.G. est aussi un autre pas dans le sens du soutien et de l'entraide. Nos lectures sur le milieu d'éducation préscolaire aux États-Unis nous ont montré la tendance actuelle à se regrouper dans un but de maximiser l'utilisation du potentiel existant. Au Québec, les réseaux, les regroupements, la force associative ont fait des bonds de géant depuis quelques années. L'atmosphère est à la contraction des ressources, la zeitgeist actuelle à l'économie des ressources, au partage de celles-ci.

Notre projet fut une étape dans cette direction, l'esquive n'est plus possible, une pause peut-être, mais le mouvement nous parait irréversible.

Nous avons rencontré pendant ces cinq années bien des individus créateurs qui anonymement remodèlent leur milieu de garde avec patience et énergie, des personnes prêtes à expérimenter des idées, mais dont les tentatives de changement ne sont pas publiées. Il s'agit du "individual self-directed change" de Van Meter (1982). Il y en a plus qu'on pense. C'est

surtout sur leur enthousiasme que nous tablons pour le développement d'un réseau de garderies novatrices. Nous espérons les avoir encouragées à poursuivre.

BIBLIOGRAPHIE

ALLEN, D.W. Merging Resources of the IHE and the LEA for the improvement of inter-institutional programs. National Council of States on Inservice Education, Syracuse, N.Y., 1980.

ARGYRIS, C. Some unintented consequences of vigorous research, Psychological Bulletin, 1968, vol. 70, no. 3, p. 185-197.

ATEYO, M.J. Establishing an Early Childhood Resource Center, Childhood Education. 51, 4, 204-207, Feb. 1975.

BALDRIGE, J.V. Organizational Change: The Human Relations Perspective versus the Political Systems Perspective. Educational Researcher, 1972.

BARBIER, R. La recherche-action dans l'institution éducative. Paris: Bordas, 1977.

BARNES, R.E.; MURPHY, J.F. Staff development: Help teachers help themselves. The executive and educator, sept. 1987, p. 23-29.

BATAILLE, M. Le concept de chercheur collectif dans la recherche. Les sciences de l'éducation 2-3, 1981.

BELSKY, J.; STEINBERG, L. "The effects of Day Care: a Critical review", Child Development, no 49, 1978.

BENNIS, W.G.; BENNE, K.D.; CHIN, R.; COREY, K.E. The Planning of Change. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976.

BETSALEL-PRESSER, R. Consideraciones sobre el desarollo profesional de las educadoras principiantes y con experiencia. Revue internationale de l'enfance préscolaire, vol. XVIII, no 2.

BETSALEL-PRESSER, R.. Rapport du comité consultatif sur les services de garde. Gouvernement du Québec, 1987.

BHOLA, H.S. View points in teaching and learning, Journal of the School of Education, Indiana University, vol. 59, no 4, Fall 1982.

BLOCK, A.C. Early Childhood Teacher Education. College student Journal, Vol. 6, no 4, Nov-Dec. 1972, University of Florida.

BOUCHARD, L.; SPAIN, R. Les services de garde au Québec, une vue d'ensemble. Gouvernement du Québec, Office des services de garde à l'enfance, septembre 1982.

BOUTINET, J.P. et autres. Projet-Formation-Action, Éducation permanente, no 86, 1986.

BRAMMER, L. The helping realtionship. Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1973.

BRONFENBRENNER, U. Toward an Experimental Ecology of Human Development. Americain Psychologist, no 32, 1977.

BROUILLET, C.; MERCIER, C.; TESSIER, R. Des garderies malgré tout: situation des garderies au Québec en 1981. Gouvernement du Québec, Office des services de garde à l'enfance, 1982.

CLOUTIER, R. et TESSIER, R. Les activités de l'enfant en garderie au Québec. U.Q.A.L., Laval, 1978.

COHEN, L.; MANION, L. Research methods in education. Groom Helm, London, 1985.

COLEMAN, J.S. Conflicting Theories of Social Change. In G. Zaltman (Ed.). Processes and Phenomena and Social Change. New York: Robert E. Kreiger Pub. Comp., 1978.

COLLERETTE, P.; DELISLE, G. Le changement planifié: une approche pour intervenir dans les systèmes organisationnels. Montréal, 1982.

COMBS, A.W. Florida studies in the helping professions. University of Florida Press, 1969.

COMBS, A.W. Helping relationship. Basic concepts for the helping professions. Allynand Bcon Inc., Boston, 1971.

COREY, S.M. Action Research to Improve School Practices. Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York, 1953.

CROZIER, M.; FRIEDBERG, E. L'acteur et le système: les contraintes de l'action collective. Paris: Le Seuil, 1977.

DOLBEC, A.; GOULET,G. Talbeau IX: Processus de résolution de problèmes (1982). Notes de cours du cours Séminaire de planification d'un projet de recherche et d'intervention, automne 1985.

DUBOST, J. L'intervention psychosociologique. Presses Universitaires de France, Paris, 1987.

EADE, G. E. The competency centered field based early childhood certification projetc. National Council of States on Inservice Education, Syracuse, N.Y., 1980.

EARHART, E.M. Creating Preschool Resource Centers. Children Today. vol. 9, no. 2, p. 16-18, May-Apr. 1980.

ERIKSON, L. Five ways to keep things in focus, Southern Illinois Univ., The Executive Education, sept. 1987, p. 24.

ESBENSEN, S.B. Good Day Care Makes a Difference: A Review of the Research Findings on the Effects of Day Care on Children, Families and Communities. Hull, U.Q.A.H., 1985.

ESBENSEN, S.B. Multidisciplinary early childhood staff development: a model for regional coordination and supervision. University of Masachusetts, 1977.

ESBENSEN, S.B.; MARCHAND, F. Répertoire d'activités d'interventions pour parents-éducateurs et enfants 0-2 ans. Université du Québec à Hull, 1987.

FERGUSON-FLORISSANT SCHOOL DISTRICT. Putting together a staff development program for preschool teachers,act. 1974.

FIECHTL, B. Training Over Time: A Field-Based Model For In-Service Delivery. Washington, D.C., 1981.

FORTIN, A. L'observation participante: au coeur de l'altérité. Université Laval, 1987.

FRIEDMAN, J. Developing a teacher resource Center for Preschool Educators, Young Children, vol. 34, no. 1, p. 28-32, Nov. 1978.

FULLAN, M.B. The meaning of educational change. O.I.S.E., Toronto, 1982.

GARIÉPY, L. Élaboration, implantation et application d'un programme en garderie: rapport de recherche. Université du Québec à Hull, 1988.

GLASER, B.G.; STRAUSS, A L. The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. University of California, San Francisco, 1967.

GORDEN, R.L. Interviewing: Strategy, Techniques and Tactics. Homewood, Ill.: The Dorsey Press, 1980.

GREENMAN, J.T.; FUQUA, R.W. Making day care better. Teachers College Press, 1984.

Groupe pour l'organisation du colloque de l'Office des services de garde à l'enfance. Actes du colloque sur la qualité de vie dans les services de garde. 1986, 210 p.

GUAY, J. L'intervenant professionnel face à l'aide naturelle. 1984.

GUAY, J. Manuel québécois de psychologie communautaire. Gaétan Morin éditeur, 1987.

HARMS, T.; CLIFFORD, R.M. Early childhood environment rating scale. New York: Teachers College Press, 1980.

HAVELOCK, R.G. The change agent's guide to innovation in education. Englewood Cliffs, Educational Technology Publications, 1973.

HAVELOCK, R.G. Planning for Innovation Through Dissemination and Utilization of Knowledge. The University of Michigan, Ann Arbor: Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge, Institute for Social Research, 1976.

HERBERT, K. Programme de formation spécialisée en éducation de la petite enfance: prérequis pour des services de qualité., (1984), FCSGE, Revue Interaction, vol. 2, no 2, p. 9, été 1988.

HEVEY, D. Preschool Research Dissemination: The Role of a Research Liaison Officer, Scottish Educational Review, Vol. 15, no 2, p. 92-99, nov. 1983.

HILL, B.J. The Development and Implementation of a Staff Development Program For Uncertified Teachers in the Field of Early Childhood Education. Fort Lauderdale, Florida: Nora University, 1980.

HJELM, H.J.; SHERMAN, M.B. The National Laboratory on Early Childhood Education: A Model of Educational Research and Developement., District of Columbia (ED 234 717), 1968.

HOHMANN, M.; WEIKART, D. Young children in action. Ypsilanti, Michigan, High/Scope Press, 1979.

HORTON, K.B. Intersect Outreach Project. Final Performance Report. July 1978-June 1979. Nashville Urban Observatory, Tenn. 1979.

HOUSE, E.R. Three Perspectives on Innovation: Technological Political and Cultural. In R. Lehming & M. Kane. Improving Schools: Using What We Know. Beverly Hills: Sage Publ., 1981.

HOWARD, N.K. Education preschool and elementary teachers: an abstract bibliography. ERIC Clearinghouse of Early Childhood Education, Urbana, Illinois, oct. 1974.

HUBERMAN, A.M. Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation. UNESCO: BIE, Paris, 1973.

HUDSON, V.D. Child Growth and Development in Inservice Training for Teaching Staff at a Child Parent Center. Nova University, Florida, 1986.

HULT, M.; LENNUNQ, S.A.. Towards a definition of action research: A Note and Bibliography. Journal of Management Studies, May 1980.

JENKS, S.R. An Action Reasearch Approach to Organizational Change. Journal of Applied Behavioral Sciences, 6, 1970.

JERRY, G.L. The Florida Panhandle Early Childhood Consortion. 1976 (ED160552).

KATZ, L.G. Help for teachers in preschool, a proposal. University of Illinois, 1969.

KATZ, L.G. Developmental stages of preschool teachers. Elementary School Journal, 73, oct. 1972.

KATZ, L.G. Helping others learn to teach: some principles and techniques for Inservice Education. University of Illinois, 1979.

KATZ, L.G. The education of preprimary teachers. University of Illinois, 1982.

LAPIERRE, L. Nos enfants. Rapport de la commission d'enquête sur l'éducation des jeunes enfants. Ontario Public Men Teacher's Federation, 1260, rue Bay, Toronto, Ontario, 1980.

LE BOTERF, G. Vers une formulation de l'enquête participative. Éducation permanente, 53, 1980.

LE BOTERF, G. La recherche participative, propositions et réflexions méthodologiques. Collection théories et pratiques de l'éducation permanente, Paris, 1981, p. 257-279.

LE BOTERF, G. La recherche action une nouvelle relation entre les acteurs sociaux, 1982.

LE BOTERF, G. Conférence donnée à l'Université du Québec à Hull, été 1986.

LERO, D S.; KYLE, I. La qualité des services de garde: définition et application. Rapport du groupe d'étude sur la garde des enfants. Série 31, p. 131 à 207, Condition féminine Canada, 1985.

LEWIN, K. Action research and minority problems. Journal of Social Issues, 2(4), p. 34-46, 1946.

LEWIN, K. Human relations, Vol. 1 part 1, p. 6-41, 1947.

LINCOLN, Y.J.; GUBA, Egon G. Naturalistic Inquiry. Sage Publication, California, 1985.

LONGSTREET, W.S. Action Research: A Paradigm. The Educational Forum. Winter 1982.

MATTICK, I.; PERKINS, F.J. Guidelines for observation and assessment: an approach to evaluating the learning environment of a day care center. The day care and child development council of America, 1974.

MATTICK, I.; PERKINS, F.J. Guidelines for observation and assessment: an approach to evaluating the learning environment of a day care center. The day care and child development council of America, 1974.

METHA, A. Networking: A model for change. Journal of the National Association for Women Deans, Administration and Counselors, summer 1979, vo.. 42, no. 4.

MILES, M.B. Innovation in Education. New York, Columbia Teachers College, 1964.

MOORE, H.; JORDAN, L.F. Title I in Georgia: Annual Evaluation Report, 1975-76. Georgia State Department of Education, Atlanta, 1978.

MORIN, A. Critère de scientificité de la recherche action. Revue des sciences de l'éducation, vol. XI, no 1, 1985.

NADLER, D.A. Feedback and organization development: using data based methods. Addison Wesley, 1977.

NEUGHEBAUER, R. Organizational analysis of DayCare. 1984. Eric Clearinghouse on Early Childhood Education.

OFFICE DES SERVICES DE GARDE. Rapport annuel 1986-1987.

PARÉ, A. Projet d'intégration de la formation. Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1982.

PARECK & MANKODI. In-Service Training Program for Teachers of Young Children: Guidelines. Maharaja Sayajirao University of Radoda, India, 1982.

PAUZE, E. Techniques d'entretien et d'entrevue. Outremont, Québec, Modulo, 1984.

PELLERIN, M.. Projet de perfectionnement. Regroupement des garderies sans but lucratif de l'Outaouais, 1989.

POISSON, Y. La recherche qualitative en éducation: que reste-t-il à dire à ce sujet en 1987? Conférence prononcée à l'Université du Québec à Hull, Février 1987.

PROVOST, M. A. Les garderies et le développement: résultats contradictoires et nouvelles avenues. Dans Rapport du colloque: la famille et la socialisation. Ottawa. Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, 1982.

QUÉBEC. Loi sur les services de garde, 1979. Énoncé de politique sur les services de garde à l'enfance. Pour un meilleur équilibre. Document d'orientation, 1988.

RAPOPORT, R.N. Les trois dilemmes de la recherche-action. Revue Connexions, Psychologie, Sciences humaines, p. 115-131, 1973.

REGROUPEMENT DES GARDERIES DE L'OUTAOUAIS:

Garderies en Images, 1983.

Enquêtes sur la situation financière des garderies de l'Outaouais, 1984.

Analyse de la situation financière des garderies membres du R.G.O., 1986.

RHÉAUME, J. La recherche-action: un nouveau mode de savoir. Sociologie et sociétés, vol. XIV, no. 1, avril 1982, p. 43-51.

ROGERS, C.R. The characteristics of a helping relationship, 1958.

Le développement de la personne, Paris, Dunod, 1968.

SABOURIN, J.G. Traduction du "Curriculum Checklist" tiré de "Young Children in Action" par Mary Hohmann et autres, Commission scolaire de Gatineau, 1982.

SANFORD, N. Whatever Happened to Action Research. Journal of Social Issues, 26 (4), 1970.

SHARP, L. Building Family Resources. (document de travail), Canadian Association fo Toy Libraries and Parent Resource Center, Canada, Ottawa, 1989.

SHERWOOD, F.P. Some perspectives for learning organization. Washington, D.C. Public affairs centers, University of Southern California, 1976.

SHUMSKY, A. Cooperation in gestion research: A Rationale, Learning about learning from action research, Association for Supervision and Curriculum Development, 1959, Yearbook.

SPRADELY, J.P. The Ethnographic Interview. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.

TABA, H.; NOËL, E.; MARSH, J. Action Research as a Technique of Supervision, Educational Leadership, May 1985.

TREMBLAY, C.A. Programme de développement organisationnel et individuel (L'évaluation: outil de développement). Gouvernement du Québec, Office des services de garde à l'enfance, 1989.

TURNER, B.A. The Use of Grounded Theory for the Qualitative Analysis of Organizational Behavior, Journal of Management Studies, 1983.

VAN METER, E.J. The perspectives model: Alternative approaches to planned educational change. University of Chicago, vol. XX, no 3, 1982.

WADE, R.K. What Makes a Difference in In-Service Teacher Education? A Meta-Analysis of Research. Educational Leadership, 34 (4), 1984.

WALKER, R. Doing Research, A Handbook for Teachers. London, Methuen, 1985.

WATT, J.. *In-Service Education: An Opportunity for Growth?* Educational Review, 35 (2), 1983. University of Aberdeen, England.

WATZLAWICK, P. Changements: paradoxes et psychothérapie. Paris, Éditions du Seuil, 1975, 189 p.

WEIGANG, J.E. Developing teacher competencies, Indiana University, Prentice Hall Inc., Englewood CLiffs, New Jersey, 1971.

WHYTE, W.; HAMILTON, E. Action Research for Management, Homewood Ill. Irwin-Dorsey, 1964.

WINTER, R. Action Research and the Nature of Social Inquiry: Professional Innovation and Educational Work, Aldershot, Angleterre, Avebury, 1987.

WOOD, F.; THOMPSON, S. Guidelines for Better Staff Development. Education Leadership, 1973.

WOODS, T.E. The Administration of Educational Innovation, Eugene, Oregon: Bureau of Educational Research, School of Education, University of Oregon, 1967.

YANCEY-MARTIN, P.; TURNER, B.A. Grounded Theory and Organizational Reseach. The Journal of Applied Behavior Science. 1986.

ZAJC (Savoie-Zajc), L. Models of planned educational change: their ideational and ideological contexts an evolution since the late 1950,s. Thèse de doctorat, Université d'Indiana, E.U., 1987, 432 p.

ZAJC-SAVOIE, L. Syllabus du cours Méthodologie de la recherche qualitative, U.Q.A.H., été 1987.

ZALTMAN, G.; FLORIO, D.H.; SIKORSKI, A. Dynamic Educational Change. New York: The Free Press, 1977.

ANNEXE 1

Questionnaire

Collège de l'Outaouais

Collège de l'Outaouais
Département des Techniques en Services de garde
Pavillon Félix-Leclerc
Gatineau, Québec
J8T 7T7

À la coordonnatrice, directrice, aux éducatrices(eurs) et au personnel de la garderie

Chers(ères) collègues,

Notre équipe de professeures (professeur) travaille actuellement à la mise sur pied d'un **CENTRE DE RESSOURCES** pour les travailleuses (eurs) en garderie présentes(s) et futures(s).

Ce centre mettra à la disposition de toutes (tous) un matériel varié: livres, revues, documents, banques d'activités, disques, cassettes et jouets. Il pourra aussi offrir un volet animation comprenant ateliers, projections de films, discussions, conférences selon l'enthousiasme des participants. Nous espérons que ce lieu deviendra un endroit de rencontres, de soutien et de développement professionnel continu.

Afin de mieux planifier les activités de ce centre et de les évaluer, nous avons pensé qu'il serait utile de mieux connaître les besoins de votre garderie ainsi que vos relations actuelles avec différents organismes du milieu. A cet effet, nous vous faisons parvenir le questionnaire (confidentiel) ci-inclus. Je vous remercie du temps que vous consacrerez à y répondre, contribuant ainsi à l'élaboration de ce service collectif. Une enveloppe pré-adressée et pré-timbrée vous facilitera la tâche de la réexpédition.

Pour toute information supplémentaire, n'hésitez pas à communiquer avec Anne Gillain Mauffette en composant le 771-3378 ou 243-9000. Nous vous tiendrons bien sûr au courant des progrès de notre projet.

Amicalement,

Anne Gillain Mauffette

Anne Gillain Mauffette
Professeure
Techniques d'Éducation en Services de garde

Questionnaire

Renseignements généraux

(Notez: Afin de conserver l'anonymat, les données telles que les noms des garderies et des personnes seront codées.)

Nom de la garderie: _____

Nom du répondeur: _____

Fonction: _____

Formation: _____

Nombre d'années d'expérience: _____

Depuis quand êtes-vous dans cette garderie? _____

Avec quel groupe d'âge travaillez-vous? Poup. ___ 2 à 5 ans ___ 5 à 12 ans ___

Avez-vous déjà travaillé dans une autre garderie de la région? Oui ___ Non ___

Si oui, laquelle (ou lesquelles)?: _____

Pendant combien de temps?: _____

Gardez-vous des contacts avec les éducatrices(eurs) de cette garderie?

Oui ____ Non ____

1a. Quel type de matériel aimeriez-vous retrouver dans le centre de ressources? (Exemples: boîtes thématiques, parachute, cassettes)

_____

_____

_____

1b. Dans quel domaine manquez-vous le plus d'information? (musique, sciences, poupons etc...)

_____

_____

_____

2. Auriez-vous des suggestions d'ateliers à nous faire? Indiquez vos préférences (1= le plus, 2, 3 ....)

a ( ) Comportements
b ( ) Enfants en difficulté (besoins spéciaux)
c ( ) Elaboration de programmes
d ( ) Cuisiner avec les enfants
e ( ) Les activités scientifiques
f ( ) La menuiserie
g ( ) Films et discussions
h ( ) Raconter
i ( ) Le langage
j ( ) Le jeu de bloc
k ( ) Les poupons et trottineurs
l ( ) Planification d'espaces extérieurs
m( ) Planification d'espaces intérieurs
n ( ) Le bilinguisme

Y-a-t-il d'autres thèmes que vous aimeriez voir traités (sexualité, observation des enfants, stress, ressources locales ...):

_____

_____

_____

3. Préférez-vous les activités:

Le soir: _____

En fin de semaine: _____

De jour, la semaine _____

4. A quel moment préféreriez-vous visiter le centre de ressources.

Un soir de la semaine: Oui ___ Non ___

Si oui lequel: _____

Le samedi matin: _____

Autres suggestions: _____

5. Etes-vous abonnée(é) ou avez-vous accès aux revues suivantes:

Petit à Petit	__	Accès: _____
Education Préscolaire	__	_____
Education enfantine	__	_____
L'Ecole maternelle française	__	_____
Young children	__	_____
Enfant	__	_____
Parents	__	_____
Hibou	__	_____
Pomme d'Api	__	_____
Petits débrouillards	__	_____

Autres (précisez):

_____

_____

_____

6. Seriez-vous prête (prêt) à collaborer à un journal régional? Oui __ Non __

7. Avez-vous développé une expertise dans des domaines particuliers?

Oui ____

Lesquels_____

_____

_____

Seriez-vous prête(prêt) à en faire profiter d'autres éducatrices(eurs) (Ateliers - rencontres)?

Oui ___ Non ___

8. Avez-vous depuis un an participé à un colloque, congrès...:

- de l'Association préscolaire
- de l'Office des services de garde
- Fédération canadienne des services de garde à l'enfance
- Association des services de garde en milieu scolaire du Québec
- Autres (précisez):

_____

_____

_____

9. Avez-vous assisté à d'autres ateliers ou rencontres? Oui __ Non __

Si oui, lesquels?

_____ ORGANISE PAR: _____

_____ ORGANISE PAR: _____

_____ ORGANISE PAR: _____

10. Etes-vous membre d'Associations? Oui __ Non __

Si oui, lesquelles:

Association préscolaire du Québec ___

Association des services de garde en milieu scolaire du Québec ___

Concertaction inter-régionale des garderies du Québec ___

Association internationale pour le jeu de l'enfant ___

O.M.E.P. (organisation mondiale pour l'éducation préscolaire) ___

NAEYC (National Association for the education of young children ___

Autres (précisez:)

_____

_____

11. Etes-vous syndiquée(é)? Oui __ Non __

Si oui, depuis quand?: _____

12. Faites-vous partie du regroupement des garderies de l'Outaouais (R.G.O.)?

Oui ___ Non __

Si non, pourquoi? : _____

_____

_____

13. Avez-vous fréquenté (depuis 6 mois)?

A. Des bibliothèques, si oui lesquelles:

	SEULE	AVEC LES ENFANTS
Ville de Hull	--	--
Ville de Gatineau	--	--
UQAH (Taché)	--	--
UQAH (Champlain)	--	--
Musée des Beaux Arts	--	--
Cégeps	--	--
Autres (laquelle)	--	--
	--	--

_____

_____

B. Autres lieux éducatifs (avec les enfants)

	LESQUELS	A QUELLE OCCASION
Piscines ____	_____	_____
Musées ____	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
Le C.N.A. ____	_____	_____
La C.C.N. ____	_____	_____
(Stony swamp)		
(Vieille Ferme...)		
Autres: ____	_____	_____
	_____	_____

14. Votre garderie a-t-elle des relations avec d'autres garderie? Oui ___ Non ___

Si oui avec quelles garderies et comment qualifieriez-vous ces relations? (cochez ce qui convient)

	Rapports					
Noms	fréquents	occasionnels	rares	positifs	intenses	Le plus souvent pour...

15. Avez-vous personnellement d'autres contacts avec des éducatrices(eurs) de d'autres garderies?

Si oui:

Nom de la garderie

_____

_____

Votre contact se fait à travers quelle personne (nom, fonction)?

_____

_____

_____

De quel type de relation s'agit-il? (formelle ou informelle)(amitié, échange d'idées, location d'autobus, information, services...)

_____

_____

_____

16. Relation avec le Collège de l'Outaouais

a. **Education des Adultes**

Combien de contacts avec-vous eu dans les derniers 6 mois? _____

De quel type?	Initié par: Collège	Vous
Téléphonique	—	—
Cours	—	—
Consultation	—	—
Rencontres	—	—
Stages	—	—
Ateliers	—	—
Autres	—	—

b. **Techniques d'éducation en services de garde:**

Combien de contacts avez-vous eu dans les derniers 6 mois? ____

De quel type?	Initié par: Collège	Vous
Téléphonique	—	—
Cours	—	—
Consultation	—	—
Rencontres	—	—
Stages	—	—
Ateliers	—	—
Autres	—	—

Commentaires: _____

17. Qualifiez les contacts de votre garderie avec les organismes suivants: (cochez)

ORGANISMES	FREQUENCE					TYPE DE RAPPORT		
	Très souvent 1/sem.	Souvent 1/mois	Peu souvent 2 fois l'an	Rares	Inexistants	Positifs	Intenses	Négatifs
Unités médicales (Précisez)								
C.L.S.C.								
Collège de l'Outaouais - EDA								
Collège O. Tech. en garderie								
Autres collèges (spécifiez)								
Université d'Ottawa								
Université du Québec à Hull								
Regroupement des garderies								
Le syndicat								
La CFP (Com. form. prof.)								
Les médias								
Des spécialistes (lesquels)								
Gouvernement municipal								
Clubs sociaux								
Associations								
Groupes de pressions								
Agences gouvernementales								
Office des Services de garde								
Ecoles primaires								
Autres								

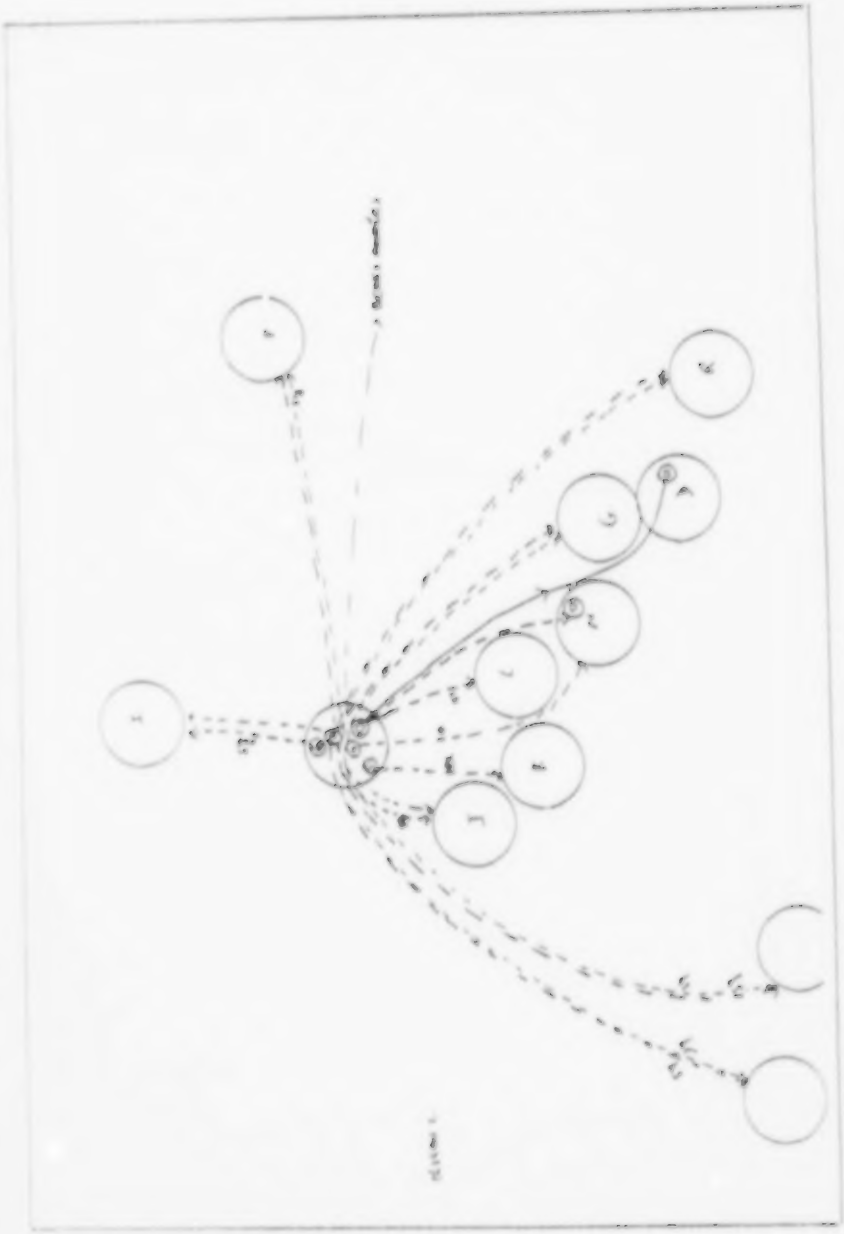
05-88

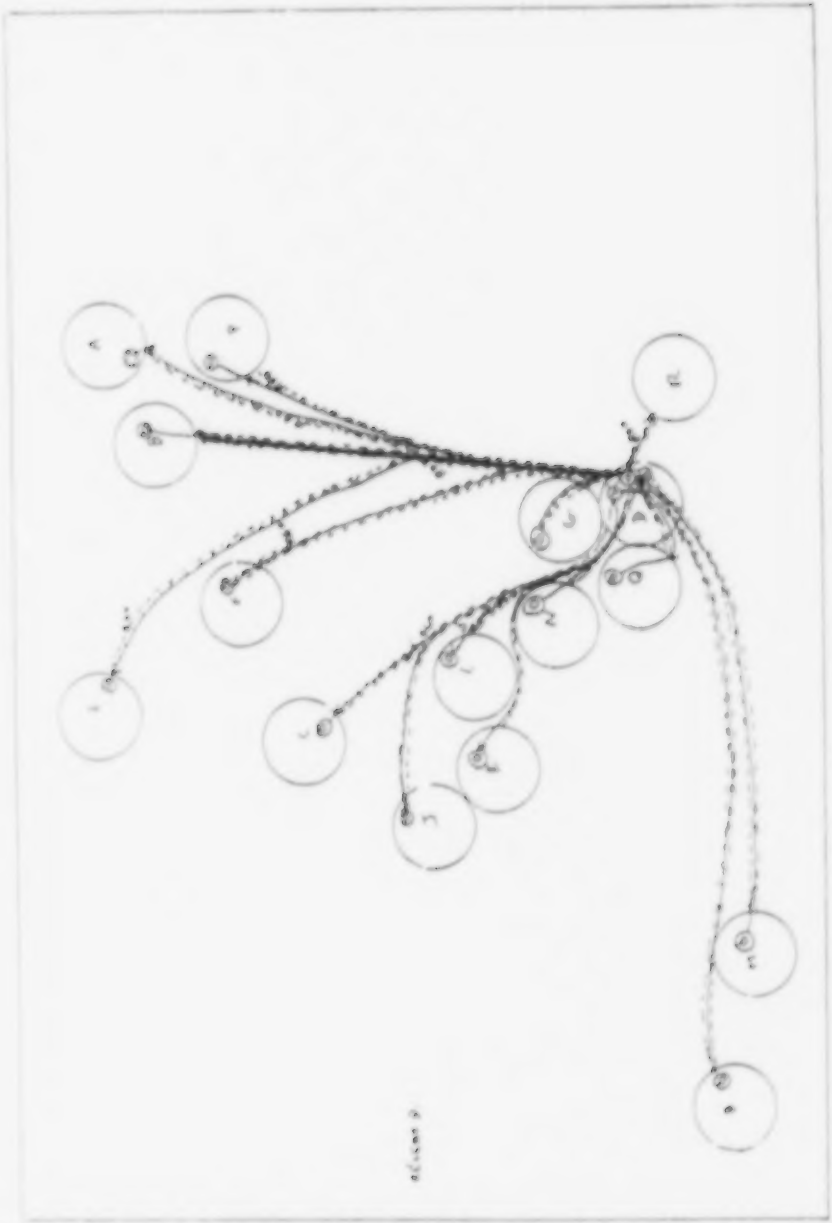
ANNEXE 2

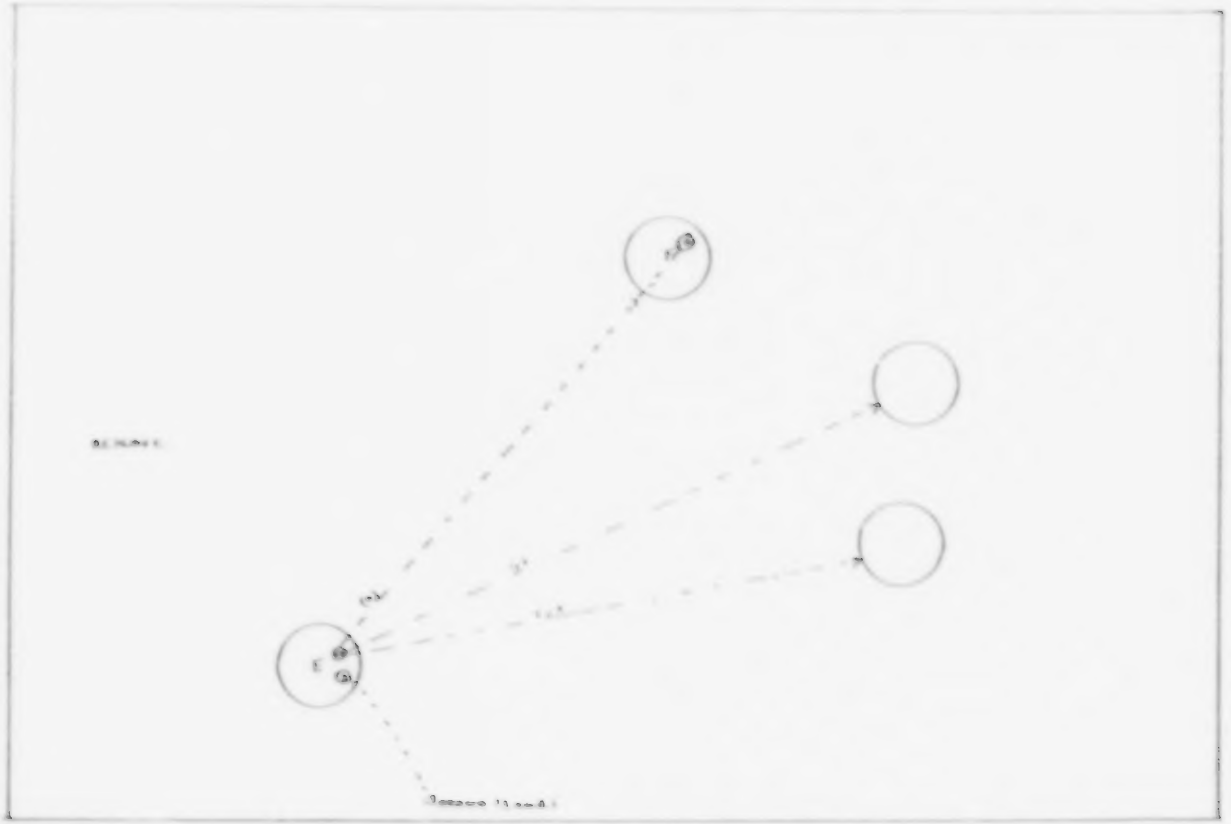
- Cartes tableaux des réseaux des garderies
- Tableau cumulatif des échanges entre garderies

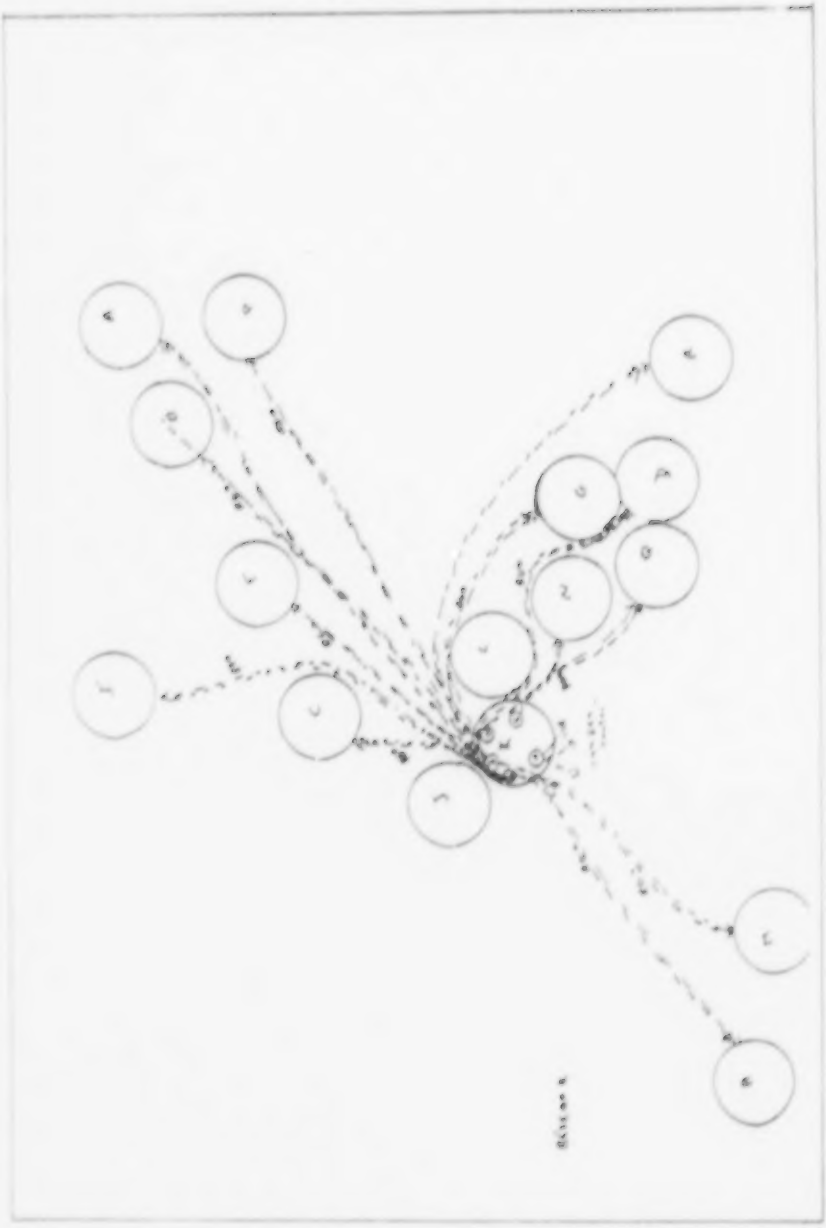
NOTE

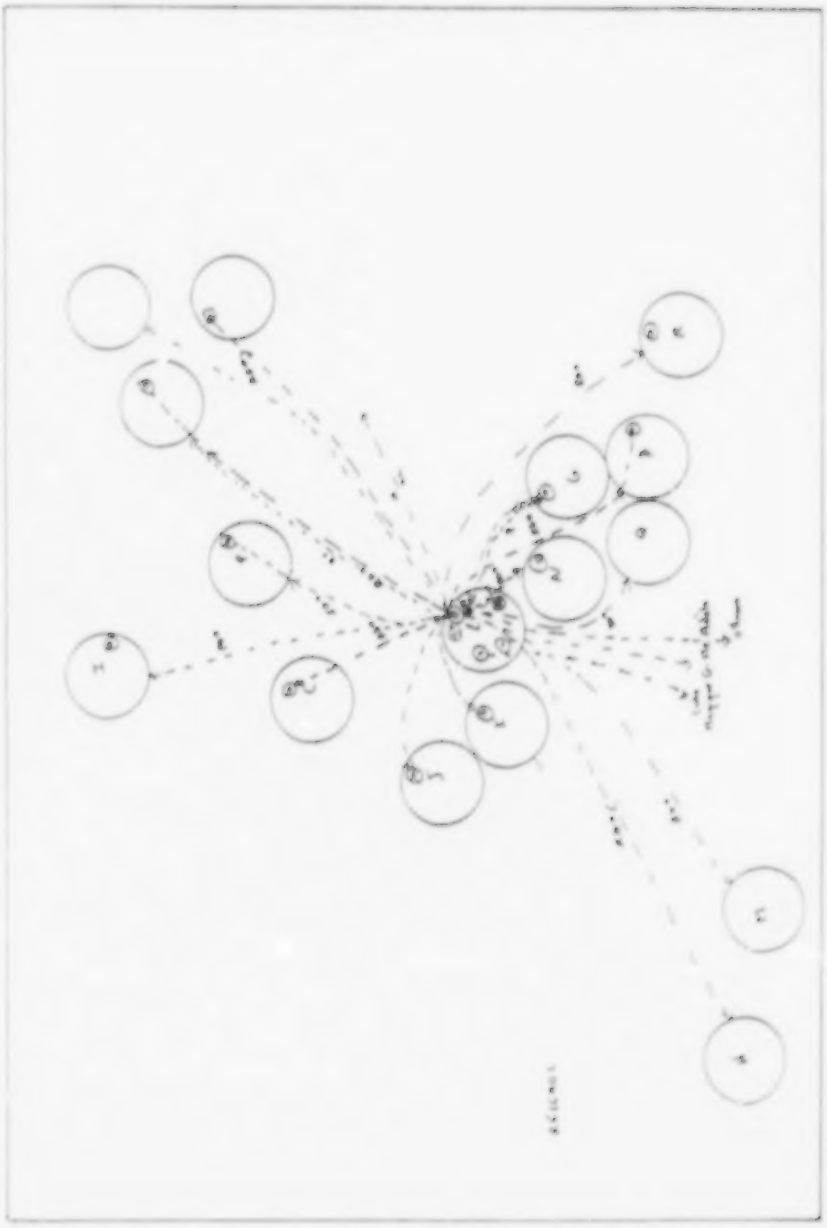
Nous avons inclu quelques exemples de cartes représentant les réseaux des garderies. Celles-ci ne sont qu'un pâle reflet des cartes originales. Plus grandes, ces dernières ont été tracées sur acétates permettant des superpositions. Une couleur était attribuée à chaque éducatrice d'une garderie, le noir étant réservé aux coordonnatrices. Le tout donnant une meilleure lisibilité et facilitant les interprétations. Cependant les cartes incluses donnent une idée des variations des systèmes relationnels des différentes garderies. Les cartes originales restent accessibles à toute personne intéressée à les consulter en communiquant avec l'auteure.





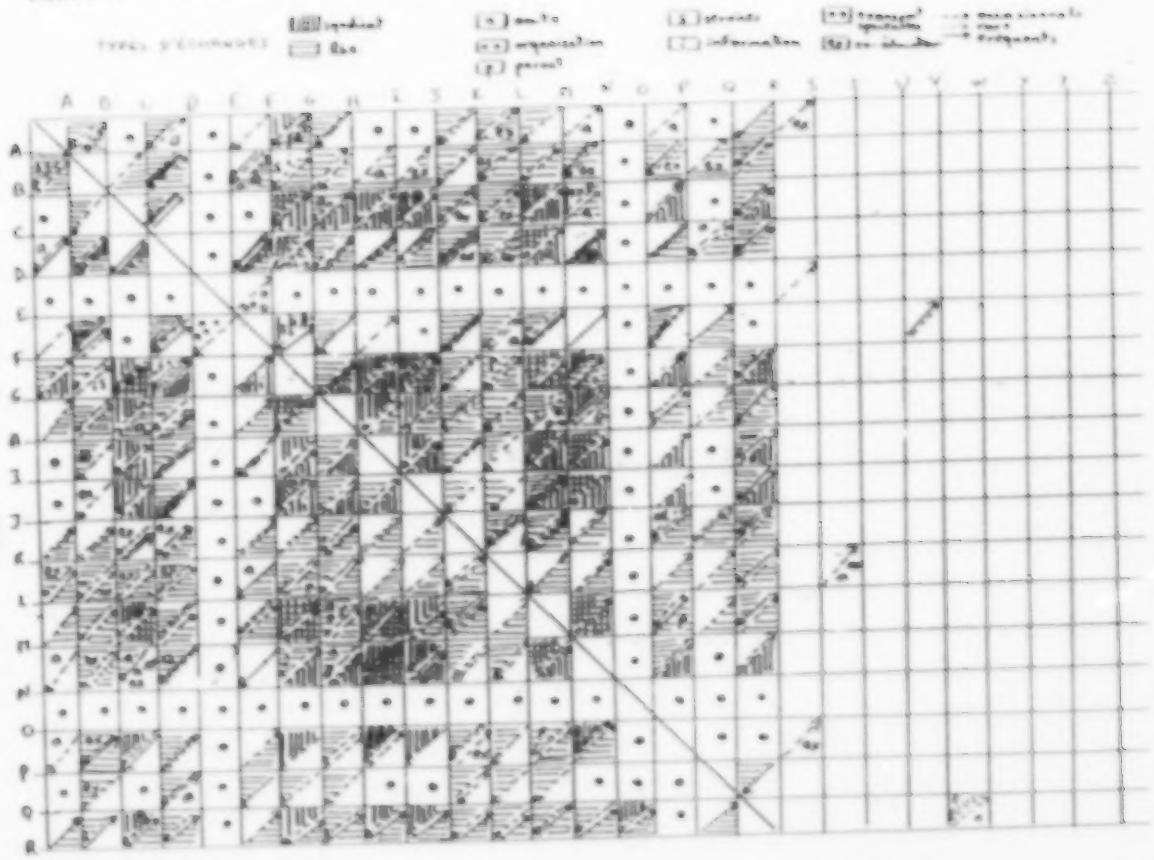






A
B
Direction of motion

TABLEAU DES ÉCHANGES ENTRE LES GARDERIES



ANNEXE 3

Résultats des questionnaires

- Tableau des expertises
- Tableau des ateliers choisis
- Tableaux des ateliers suggérés
- Tableaux des besoins en matériel
- Tableau des besoins en information
- Tableau des revues consultées
- Tableaux des activités et participation
- Tableau de la participation aux colloques

TABLEAU 10. EXPERTISES DANS LE MILIEU (Q. 7)

Intégration des enfants handicapés (4 pers.).	Difficultés comportementales
Communication avec les parents	Gestion du temps
Organisation physique d'une garderie	Aménagement
Philosophie de base	Auto financement
Co-gestion	Aires ouvertes
Animation de groupe	Intervenir auprès des enfants
Garderie-maison	Musique
Langage	Créativité
Bricolage	Raconter des histoires
Écologie, ornithologie	Dessins d'enfants
Chansons et comptines	Services de garde en France

TABLEAU 11. ATELIERS CHOISIS (Q.2)

Ateliers	Nombre de demandes
Enfant en difficulté (besoins spéciaux)	35
Comportements	32
Les poupons et les trottineurs	20
Le langage	19
Les activités scientifiques	18
Élaboration de programmes	17
Planification d'espaces intérieurs	14
Raconter	12
Cuisiner avec les enfants	12
Planification d'espaces extérieurs	9
Films et discussions	7
Jeu de bloc	5
Bilinguisme	5
Menuiserie	3

TABLEAU 12. ATELIERS SUGGÉRÉS (Q. 2)

Thèmes	Nombre de demandes
La sexualité (comment en parler aux enfants, aux parents, la masturbation, les abus).	45
Le stress (de l'adulte - de l'enfant).	26
Difficultés (language, agressivité, dépression, mensonge, individualisme, hyperactivité, adaptation, intégration.	24
Observation des enfants.	15
Ressources locales	14
Santé (alimentation, dentition, corps humain, hygiène, prévention.	14
Famille (effets de la garde partagée, la famille mono-parentale, le divorce).	5
Les relations:	
· Adulte-enfant (attitues, disciplines, émotions, enfants "surprotégés", agressivité, non-violence).	7
· Garderie-parent (collaboration, conseil d'administration, équipe, communication, parent-éducatrice).	6
· Éducatrices-éducatrices (dynamique - motivation).	1
Gestion (condition des éducateurs, gestion des ressources humaines et du temps, campagnes de financement.	3
Psychologie de l'enfant (poupons).	1
L'évaluation des enfants.	1
Transition:	2
· Garderie maternelle · Préparation au changement de groupe	

TABLEAU 12. ATELIERS SUGGÉRÉS (Q.2)

Thèmes	Nombre de demandes
Intégration des personnes âgées à la garderie.	1
Programmation:	4
- Méthodes de travail - Élaboration d'objectifs - Utilisation de matériel disponible - Comment jouer à l'extérieur	
Valeurs:	4
- Impact des valeurs sur l'éducation - Le savoir vivre - La religion - Le racisme, la polyethnie	
Activités:	4
- La sieste - Rôle de la télévision et des vidéos en garderie - Analyse des dessins - Sorties	

TABLEAU 13. BESOINS (Q.1b)

Informations	Nombre de demandes
Musique	47
Sciences	35
Les enfants en difficulté	21
Développement et santé en particulier des poupons	16
La psychomotricité	5
Relaxation	1
Yoga	1
Massage	2
Relations éducatrices-enfants	1
Relation cuisinière-enfants	1
Outil de gestion	1
Documents type	1
Aménagement des aires de jeu intérieurs	1
Aménagement des aires de jeu extérieurs	1
L'ordinateur	1
Nouvelles approches en éducation	1
La recherche en garderie	1
Les méthodes d'observation	1
Les thèmes	1
La littérature enfantine	1
Les recettes	1
Le théâtre, maquillage	2

TABLEAU 13. BESOINS (Q.1b)

Informations	Nombre de demandes
Le plein air	2
Le jardinage	
L'expression plastique	1
Les activités	1

TABLEAU 14. BESOINS (Q.1a)

Matériel	Nombre de demandes
Des appareils (caméra vidéo, magnétoscope, ordinateur, projecteur à diapositives).	6
Du matériel audio-visuel (vidéos, films).	25
Des jeux et jouets (gros cubes de bois, électroniques, jeux d'eau, éducatifs et coopératifs).	26
Du matériel de motricité.	28
- gros (trampoline, équipement pour sports d'hiver, parachutes)	
- petits (accessoires, équipements, maquillage).	
Musique: cassettes, disques (36) instruments (6) matériel d'éveil sonore (1) comptines (1) chansons (1) coffret de Gilles Comeau (1)	46
Matériel d'art.	2
Matériaux stimulant la créativité avec objets courants.	1
Sciences: microscope et accessoires.	3
Livres pour enfants (contes, scientifiques, revues).	32
Images.	1
Livres pour adultes et revues (les sujets ont été précisés: Ex.: recherches contemporaines, rapports de colloques, approches pédagogiques et applications, psychologie de l'enfant, écologie, sciences naturelles, biologie, ou des thèmes tels pays, vacances, Noël, cabane à sucre, d'activités, musique ...).	28
Boîtes thématiques ("kit").	21
Banques d'idées, activités faites par d'autres garderies.	22

TABLEAU 14. BESOINS (Q.1a)

Matériel	Nombre de demandes
Collections d'insectes, coquillages, cailloux.	1
Premiers soins.	1
Liste de sorties à faire dans la région.	1
Liste des personnes ressources.	1
Plans d'aménagement.	1
Liste de matériel nécessaire en garderie.	1
Instruments de gestion.	1

TABLEAU 15. REVUES CONSULTÉES (Q. 5)

Revues	Nombre de lecteurs
Hibou	36
Pomme d'Api	21
Petits débrouillards	19
Parent	18
Coulicou	15
Éducation préscolaire	6
Young children	4
Éducation enfantine	2
L'avant-garde	2
Passe-partout	3
Zip	3

TABLEAU 16. LA PARTICIPATION AUX ACTIVITÉS (Q. 9)

Activités	Nombre de participants
L'agressivité:	
- R.G.O. et C.L.S.C.	18
- Matériathèque St-Jérôme	1
- C.L.S.C. Petite Nation	3
Sexualité:	
- Collège de l'Outaouais, organisé par le centre de Sexologie du Québec.	6
Musique:	
- Matériathèque St-Jérôme	1
- Avec Gilles Comeau (R.G.O.)	3
Devenir conteur (TESG)	6
L'illustration de livres (TESG)	1
Alimentation et hygiène (C.L.S.C. Des Draveurs)	1
Le stress de l'enfant (Agence Cerf-Volant)	1
Problèmes de comportement (Pavillon du Parc)	1
Rencontre avec psychologue (Comité pédagogique garderie)	2
Enfant en milieu de garde (Pavillon du Parc)	1
Prévention des abus sexuels (Université d'Ottawa)	1
Premiers soins (E.D.A.)	5
Gestion des resources humaines (E.D.A. et R.G.O.)	2
Gestion financière (E.D.A.)	1
Manipuler avec soin (E.D.A.)	4
Évaluation du personnel (Office)	1

TABLEAU 16. PARTICIPATION AUX ACTIVITÉS (Q. 9)

Activités	Nombre de participants
Intégration (Office)	1
Plate-forme pédagogique (E.D.A)	1
Discipline familiale (U.Q.A.H.)	2
Les jouets guerriers	2
L'humour et l'éducation	1
L'éducatrice et ses émotions	1
Méthodes d'intervention (Algonquin)	1
Énoncé politique (R.G.O.)	1

TABLEAU 17. PARTICIPATION AUX COLLOQUES (Q. 8)

Colloques	Nombre de participants
Fédération canadienne des Services de garde à l'enfance.	2
Colloques de l'Office (date de 2 ans).	11
Colloque de l'U.Q.A.H. (82-83).	1
Colloque sur les services de garde en milieu familial.	1
Colloque sur la santé en garderie.	3
Congrès de l'A.Q.U.E.T.A.	1
Colloque de l'Association des services de garde en milieu scolaire du Québec.	1
Colloque de l'Association préscolaire.	1
Colloque de l'U.Q.A.H. sur le système scolaire au Québec.	1

ANNEXE 4

Résumé des résultats du questionnaire préparé

pour les garderies et lettre aux garderies

Gatineau, Mars 1990

A toutes les garderies de l'Outaouais,

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont répondu au questionnaire sur les besoins des garderies de la région, distribué au printemps dernier.

La compilation a été faite durant l'été et nous a permis de mieux connaître vos attentes par rapport à la mise sur pied d'un centre de ressources au collège.

J'avais alors promis de vous tenir au courant des développements...

Comme vous le savez sans doute, une technicienne a été engagée à temps partiel pour travailler entre autres à l'implantation d'un tel centre. C'est un pas important dans la bonne direction.

Vos réponses ont confirmé votre intérêt pour ce projet et votre participation a été un grand encouragement à poursuivre notre but.

Je vous envoie, bien en retard je l'avoue, un court rapport des résultats de ce sondage.

J'espère que vous vous reconnaîtrez dans ce résumé de vos demandes,

Amicalement,

Anne Gillain Mauffette

Anne Gillain Mauffette

Rapport des résultats du questionnaire sur les attentes des garderies de la région 07 face à la création d'un centre de ressources.

Introduction,

C'est à un moment très particulier que ce questionnaire a été distribué. En effet les garderies de l'Outaouais (et de l'ensemble du Québec) ont vécu une année bien spéciale en 88-89!

L'énoncé des politiques sur les services de garde provincial avait mis le milieu en émoi: les garderies étaient menacées. Réunions, fermetures, manifestations locales et nationales se succédaient à un rythme essouflant. Jamais on ne s'était autant fréquenté depuis 4 ans (cegep inclus)!

Les réponses au questionnaire reflètant l'intensité des rapports entre tous les intervenants du réseau à cette époque et l'importance du R.G.O. et de la C.S.N. comme leviers de mobilisation.

La création d'un centre de ressources, pourrait offrir un lieu où de telles relations pourraient se maintenir, où l'on pourrait se rencontrer, échanger, avec sous la main tous les outils nécessaires à notre profession.

Ce questionnaire avait été élaboré pour répondre aux questions suivantes: quel rôle un tel centre doit-il jouer? quelles sont les principales préoccupations des éducatrices (éducateurs)? quelles sont les besoins prioritaires de formation et d'informations? Comment l'information circule-t-elle entre les garderies? Un journal serait-il un atout? Y a t-il des ressources inexploitées dans le milieu?

Il a été distribué 239 copies à 25 garderies. Nous avons reçu 100 réponses de 22 garderies. En voici, en bref, le contenu.

2

-Ecologie, ornithologie

-Dessins d'enfants

-Chansons et comptines

-Services de garde en France.

Ces personnes pourraient donc être "pairées" avec celles exprimant des besoins sur ces sujets soit individuellement, en petits groupes ou en grand groupe selon les disponibilités et désirs.

2. JOURNAL

Ce goût de partager les expériences est aussi visible dans les réponses à la création d'un journal régional. Des membres de chacune des garderies ont répondu positivement à l'idée de participer à un tel outil de communication. En tout, quarante-trois (43) personnes seraient prêtes à y consacrer un peu d'énergie. D'après une conversation récente avec un membre du R.G.O., celui-ci aurait demandé du financement à la caisse d'aide pour un journal. En aucun cas nous ne voudrions dédoubler une initiative du milieu et nous nous associerons plutôt à leur projet s'il se réalise et s'ils le désirent.

-matériel d'art. (2)

-matériaux stimulant la créativité avec objets courants.(1)

-sciences: microscope et accessoires. (3)

-livres pour enfants (contes, scientifiques, revues). (32)

-images. (1)

-livres pour adultes et revues (les sujets ont été précisés: Ex. recherches contemporaines, rapports de colloques, approches pédagogiques et applications, psychologie de l'enfant, écologie, sciences naturelles, biologie, ou des thèmes de tels pays, vacances, Noel, cabane à sucre, d'activités, musique...) (28)

-boîtes thématiques ("kit") (21)

-banques d'idées, activités faites par d'autres garderies. (22)

-collections d'insectes, coquillages, cailloux.

-premiers soins.

-liste de sorties à faire dans la région.

Les revues:

-Education préscolaire (6 pers. - 5 garderies)

-Young children (4 pers. - 4 garderies)

-Education enfantine (2 pers. - 2 garderies)

-L'avant-garde (2 pers. - 1 garderie)

sont moins connues.

Les revues Passe-Partout et Zip sont utilisées par 3 pers. de 3 garderies.

Les revues suivantes ne sont mentionnées que par une personne:

-RND, Early Learning, Vie Pédagogique, L'Education Enfantine, Child Development, Social Motor Skills, Bulletin Psychologique, L'Education, Revue Pédagogique, Zéro-Six, Mini-Journal (Manitoba).

2. L'information manquante.

Nous avons classé les demandes selon le nombre de fois que le besoin était exprimé.

-La musique semble une préoccupation pour beaucoup d'éducatrices (quarante-deux (42) de dix-sept (17) garderies).

8

3. Les ateliers.

Afin d'évaluer l'intérêt pour les ateliers suggérés, nous avons retenu les premiers choix faits par les répondants.

Intérêt	Enfant en difficulté (besoins spéciaux)	(36)
	Comportements	(32)
	Les poupons et les trottineurs	(20)
	Le langage	(19)
	Les activités scientifiques	(18)
	Elaboration de programme	(17)
	Planification d'espaces intérieurs	(14)
	Raconter	(12)
	Cuisiner avec les enfants	(13)
	Planification d'espaces extérieurs	(9)
	Films et discussions	(8)
	Jeu de bloc	(5)
	Bilinguisme	(5)
	Menuiserie	(3)

D'autres thèmes d'ateliers nous ont été suggérés:

-La sexualité (comment en parler aux enfants, aux parents, la masturbation, les abus). (45)

-Le stress (de l'adulte - de l'enfant) (26)

-Difficultés (Langage, agressivité, dépression, mensonge, individualisme, hyperactivité, adaptation, intégration). (24)

10

-Transition: (2)
- -Garderie maternelle
- -Préparation au changement de groupe

-Intégration des personnes âgées à la garderie (1)

-Programmation: (4)
- -Méthodes de travail
- -Elaboration d'objectifs
- -Utilisation de matériel disponible
- -Comment jouer à l'extérieur

-Valeurs: (4)
- -Impact des valeurs sur l'éducation
- -Le savoir vivre
- -La religion
- -Le racisme, la polyethnie

-Activités: (4)
- -La siesta
- -Rôle de la télévision et des vidéos en garderie
- -Analyse des dessins
- -Sorties

-Sexualité:

-Collège de l'Outaouais, organisé par le centre de Sexologie du Québec (6 pers.)

4. HORAIRE

Pour satisfaire les désirs des éducatrices, les activités planifiées par le centre de ressources devraient avoir lieu:

-la semaine (de jour) (49 pers. - 16 garderies)
(de soir) (41 pers. - 17 garderies)

-fin de semaine (17 pers. - 9 garderies)

Le centre devrait être ouvert pour consultation et prêt:

-La semaine (le soir):

lundi	(21 pers. - 13 garderies)
mardi	(30 pers. - 17 garderies)
mercredi	(21 pers. - 11 garderies)
jeudi	(10 pers. - 8 garderies)
vendredi	(5 pers. - 5 garderies)

60 personnes